

«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

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**
(научно-практическое издание)

4/2009

Новосибирск

«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** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

Председатель редакционного совета:

В. А. Сластиенин доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Алексаикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Р. О. Агавелян доктор психологических наук, профессор

Р. М. Асадуллин (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

М. А. Галагузова (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

А. Д. Герасёв (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

А. Ж. Жифяров доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Д. А. Данилов (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

И. Ф. Исаев (Белгород) доктор педагогических наук, профессор

В. Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

В. П. Казначеев (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Н. Э. Касаткина (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

Т. К. Клименко (Чита) доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Куликова (Хабаровск) доктор педагогических наук, профессор

В. М. Лопаткин (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Лурье (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

А. Я. Найн (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

Т. Н. Петрова (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

С. М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ю. В. Сенько (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. И. Субетто (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

Н. Е. Щуркова (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

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 в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 12 номеров в год.

ISSN 1813-4718

“Siberian pedagogical journal” included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

(scientific edition)

4/2009

Novosibirsk

included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

Editor-in-Chief: *V. A. Belovolov* doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: *P. V. Lepin* doctor of pedagogics, professor

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor
O. K. Agaveyan doctor of psychology, professor
R. I. Aizman doctor of biology, professor
S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor
A. Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education
V. A. Zverev doctor of history, professor
V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor
V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor
A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Editorial Council:

Chairman: *V. A. Slastyonin* doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Members:

L. N. Aleksashkina (Moscow) doctor of philology, professor
R. M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor
M. A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor
A. D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor
S. A. Gilmanov (Khanty-Mansiysk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education
D. A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education
V. A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education
V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences
N. E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor
T. K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor
L. N. Koolikova (Khabarovsk) doctor of pedagogics, professor
V. M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor
L. I. Lurye (Perm) doctor of pedagogics, professor
A. Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor
T. N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor
A. N. Orlov (Barnaul) doctor of pedagogics, professor
S. M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor
G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education
Yu. V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education
A. I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor
N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE "MAIL OF RUSSIA" – 32358

ISSN 1813-4718

© Siberian pedagogical journal, 2009.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ 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*
- *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*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *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 «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC EDITION

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“The Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “the Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

the following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 “The Siberian pedagogical journal” was registered in the International registration catalogue in Paris, France

ISSN under following number: ISSN 1813-4718

The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Russian: Сибирский педагогический журнал)

The shortened form of the name: Sib. pedagog. z.

“The Siberian Pedagogical Journal” is distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Ю. Н. Егорова.

Механизмы взаимосвязи специализации и профессионального самоопределения социального педагога24

В статье автор рассматривает взаимосвязь как педагогическое явление, функционирующее на личностном уровне и определяет механизмы взаимосвязи специализации и профессионального самоопределения социального педагога.

Ключевые слова: взаимосвязь; специализация; профессиональное самоопределение; социальный педагог; механизмы.

Л. Г. Пак.

Категория субъектности в контексте социализации личности32

В статье анализируются многообразные концепции рассмотрения категории «субъект», раскрывающей смысловые ориентиры для изучения и описания субъектности как социально-педагогической дефиниции. Охарактеризован междисциплинарный подход к объяснению феномена субъектности. Раскрывается смысловая интерпретация субъектности как одной из основных категорий процесса социального становления личности.

Ключевые слова: субъект; субъект деятельности; процесс социализации; феномен субъектности.

А. С. Валеев.

Творческо-технологическая лаборатория профессионального развития будущих учителей технологии и предпринимательства41

В статье представлен опыт профессионального развития будущих учителей технологии и предпринимательства на основе участия студентов в творческо-технологической лаборатории, включающей десять секций.

Ключевые слова: творческо-технологическая лаборатория; учитель технологии и предпринимательства; профессиональное развитие.

Л. Г. Смышляева.

Возможности современных образовательных технологий для реализации компетентностно-ориентированных андрагогических программ55

В статье раскрывается сущность компетентностно-ориентированного образования взрослых как инновационной андрагогической модели. Обосновывается специфика технологического обеспечения компетентностно-ориентированного андрагогического процесса.

Ключевые слова: андрагогические программы; компетентностный подход; современные образовательные технологии.

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

Ф. Ш. Терезулов.

Еще раз о материи и пространстве-времени66

Автор предлагает новую картину эволюции Вселенной, в которой возникновение материи объясняется взаимодействием двух предельных состояний топологической среды. Различные соотношения этих состояний приводят в результате их поэтапного расхождения и схождения к многоуровневому разнообразию мира и проявляются пространственно-временными трансформациями. Выявлена логика топологических преобразований, охваты-

вающая своей объяснительной мощью все области и уровни мироздания, и поэтому она может называться Теорией Всего Сущего.

Ключевые слова: топологическая среда; конечное и бесконечное её состояния как полярности; пограничная зона между ними; встроенные и рядоположные проявления соотношений полярностей; расслоение и наслоение пограничной зоны; макроначало и мелкоячеестое поле; крайние расходящиеся и срединные сходящиеся выражения соотношений полярностей; струнный каркас Вселенной; концентрические наслоения и вещество.

Раздел III. Информационные и педагогические технологии

М. А. Валеева.

Использование интерактивных методов обучения как условие становления социально-профессионального опыта студента88

Статья посвящена актуальной проблеме использования интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза как условию становления социально – профессионального опыта студента; отражены особенности их применения на практике; рассмотрены структурные элементы интерактивного занятия. Особое место отводится описанию интерактивных методов обучения, предлагаются их различные варианты для многомерного освоения учебного материала, развития навыков анализа и самоанализа, становления активной субъектной позиции.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения; направляемая дискуссия; комплексно – аналитическое моделирование; метод кейсов; модерация; особенности использования интерактивных методов обучения; структурные элементы интерактивного занятия.

Х. Э. Рамазанова.

Электронный учебно-методический комплекс как средство обеспечения информационной подготовки студентов технического вуза99

В представленной статье рассматривается электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), как средство организации и развития учебного процесса, способствующее повышению эффективности решения задач информационной подготовки студентов технического вуза.

Приводится конкретный содержательный материал ЭУМК и уровень обученности студентов по всем четырем компонентам обученности.

Ключевые слова: информационная подготовка; электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК); инфокоммуникационные технологии (ИКТ).

Ф. Х. Киргуева.

Технологии развития педагогических компетенций будущего учителя начальных классов106

Подготовка учителя в современных условиях требует научного подхода к проектированию учебного процесса в достижении спроектированного результата. В этом смысле необходима технологизация, которая приводит не только к созданию стабильной и качественной системы подготовки педагогических кадров, но стимулирует к научному поиску, инновационной деятельности.

Ключевые слова: учитель начальных классов; педагогические компетенции; технология.

Раздел IV. Языковая культура

*Ю. А. Комарова, Н. В. Баграмова.***Методология интегративного подхода к процессу обучения иностранным языкам в вузе**115

Комплексный характер интегративного подхода, реализуемого в системе вузовского языкового образования, определяется наличием следующих системных элементов данного подхода: объект интегративной деятельности, интегративное содержание обучения, технология обучения, средства обучения, а также интегративные связи, объединяющие все компоненты подхода как по горизонтали, так и по вертикали.

Ключевые слова: интегративный подход; интегративные профессиональные качества; уровни интеграции содержания обучения; интегративные технологии; интеграция образовательных подходов.

*Л. В. Хаймович.***Косвенные высказывания в структуре урока и их интерпретация**124

В статье рассматривается понятие косвенного высказывания в педагогическом общении, способы косвенного выражения смысла, форма подобных высказываний, необходимость учета контекста для их идентификации и интерпретации.

Ключевые слова: косвенные высказывания; педагогическое взаимодействие; контекст; интерпретация; жанр.

Раздел V. Формирование культуры личности

*С. Н. Батракова.***Личностное смыслообразование как проблема образовательного процесса**133

В статье обсуждается актуальная проблема воспитания – смыслообразования и смысловотворчества учащихся в образовательном процессе. Для ее решения привлекаются труды философов, психологов и педагогов, отечественных и зарубежных.

Ключевые слова: образовательный процесс; личностное смыслообразование.

*М. Г. Резниченко.***Технология построения воспитательного пространства в вузе**140

В статье представлены принципы и технология построения воспитательного пространства вуза, обозначены условия его построения с целью формирования социально активной личности, способной к эффективной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения.

Ключевые слова: воспитание; воспитательное пространство; воспитательная технология; эргономичность; педагогическое моделирование; молодежная субкультура.

*Н. В. Гафурова, Т. П. Бугаева.***Теоретическое обоснование кураторской деятельности как системообразующей в воспитательной системе вуза**149

В статье представлено теоретическое обоснование организационно-педагогических условий, реализация которых в воспитательной системе технического вуза обеспечит кураторскую деятельность системообразующими функциями. Обоснование системообразующих функций кураторской деятельности проведено с опорой на теоретические положения системного подхода. Авторами расширено представление о выборе системообразующей деятельности в условиях кризиса и становления воспитательной системы вуза. Развернутое представление этой позиции может быть полезным для исследователей и практиков при построении воспитательной системы современного технического вуза.

Ключевые слова: кураторская деятельность; системообразующая деятельность; воспитательная система; технический вуз.

И. М. Яковлева.

Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей-олигофренопедагогов158

В статье на основе анализа научно-теоретической литературы раскрываются основные положения аксиологического подхода к профессиональному становлению личности и предлагаются педагогические условия, способствующие развитию профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей-олигофренопедагогов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; специальное (дефектологическое) образование; ценностные ориентации.

Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

Ф. А. Зуева.

Сбалансированность потенциала личности учащихся как системная оптимальность процесса профессионального репродуцирования167

В данной статье дано описание показателей оценивания сбалансированности потенциала личности учащихся в контексте профессионального репродуцирования.

Ключевые слова: потенциал личности учащихся; системная оптимальность; профессиональное репродуцирование; уровни сбалансированности потенциала.

Н. Г. Руденко А. А. Черникова.

Модель развития эмоциональной устойчивости будущего учителя в процессе профессиональной подготовки174

В статье представлена модель развития эмоциональной устойчивости будущего учителя, ее составные компоненты.

Ключевые слова: модель; эмоциональная устойчивость; профессиональная подготовка

О. В. Маниковская.

Опыт построения образовательного пространства становления субъектности учащихся в диалоговых отношениях обучения литературе180

В статье рассматриваются диалоговые отношения, которые формируют творческое пространство «живого», личностного познания. Автор утверждает, что изучение литературы будет способствовать не только формированию диалогического опыта личности, но и становлению субъектности ученика в творческом проблемно-смысловом пространстве.

Ключевые слова: диалоговые отношения; субъектность; построенное знание.

Л. В. Мальцева.

Обряды, промыслы и фольклор в художественном образовании школьников189

В статье поднимается вопрос об обрядах, промыслах, фольклоре. Обращение к исторической памяти нашего народа, позволяет развивать культуру, традиции, народные промыслы для будущего поколения; воспитывать школьников на уроках изобразительного искусства, прививать любовь к родным традициям.

Ключевые слова: традиции; промыслы; культура; декоративно-прикладное искусство; народная кукла; эстетическое воспитание.

И. А. Бобыкина.

К проблеме развития самообразовательной компетенции учащихся196

В данной статье рассматривается проблема развития самообразовательной компетенции учащихся, а также раскрываются перспективы ее решения с позиций современных тенденций развития российского образования.

Ключевые слова: самообразовательная компетенция; технологии на основе активизации самообразовательной деятельности; управление самообразовательной деятельностью.

О. А. Краснокутская.

Подготовка будущих учителей начальной школы к формированию эстетических чувств младших школьников как педагогическая проблема205

В статье представлена проблема обновления содержания музыкально-эстетической подготовки будущих учителей начальной школы, обусловленная требованиями гуманизации образования. Представлен анализ школьной практики в исследуемом контексте. Рассмотрены некоторые технологические элементы данной практики.

Ключевые слова: опыт эстетического переживания; музыкально-эстетическая ситуация; ситуация эмоциональной установки; ситуация эмоционального восприятия; ситуация творческого самовыражения; ситуация диалога.

Е. С. Бабунова.

Обоснование принципов построения и реализации педагогической стратегии становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста212

Педагогическая стратегия выступает как высший уровень теоретической разработки основных направлений педагогической деятельности, направленной на становление этнокультурной образованности детей дошкольного возраста. В статье обосновываются принципы построения педагогической стратегии, описывающие прикладные аспекты её реализации.

Ключевые слова: принцип; педагогическая стратегия; этнокультурная образованность; становление.

М. М. Шубович.

Семейная педагогика в системе междисциплинарной интеграции гуманитарного знания220

Семейная педагогика – отрасль педагогической науки, которая занимается воспитанием и обучением подрастающего поколения. В контексте междисциплинарной интеграции она связана со многими научными областями: социальной педагогией, психологией семьи, социальной работой и др., но в последнее десятилетие назрела необходимость в интеграции научных знаний в рамках одной науки.

Ключевые слова: семейная педагогика; подрастающее поколение; междисциплинарная интеграция; гуманитарное знание.

И. А. Солодков.

Педагогическое содействие повышению мотивации учебной деятельности обучающихся231

В материале статьи изучаются предпосылки разработанности в педагогической теории и практике проблемы педагогического содействия повышению мотивации учебной деятельности подростков, рассматривается комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное повышение мотивации учебной деятельности обучающихся, приводится модель повышения мотивации учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: мотивация; обучающиеся; педагогическое содействие; учебная деятельность школьников.

И. А. Мусихин.

Летняя переписка с учащимися как эффективный инструмент, влияющий на качество обучения (на примере иностранного языка)238

В статье рассматриваются вопросы организации совместной работы преподавателя и учащихся старших классов во время летних каникул. Основное внимание уделено описанию возникающей в начале учебного года проблеме пробелов в знаниях учащихся, а также одному из применяемых в лицее методов совместной работы, позволяющему значительно снизить степень остроты данной проблемы. Приведен анализ эффективности описываемого метода для различных гомогенных групп.

Ключевые слова: пробелы в знаниях после летних каникул; летняя переписка; метод “пассивного” обучения; самообучение, мотивация.

Раздел VII. **Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве**

Е. С. Бабунова.

Специфика этнокультурной подготовки студентов244

В статье раскрывается специфика этнокультурной подготовки студентов как условия реализации системы дошкольного этнокультурного образования. Показана авторская позиция при разработке программно-методического обеспечения, способствующего формированию этнокультурной личности дошкольника.

Ключевые слова: личность; студент; этнокультурная подготовка; комплекс условий; этнокультурная образованность.

Ш. А. Мирзоев, А. А. Абуталимова.

Социально-педагогическая направленность этнокультурных традиций народов Дагестана и их роль в социализации личности252

В статье актуализируется проблема социализации человека на этнокультурном потенциале народов Дагестана; раскрывается значимость форм национальной культуры (родного языка, психологии нации, национальных обычаев, обрядов и традиций) в социализации человека. Авторы освещают особенности содержания форм и методов социализации человека, исторически сложившиеся в этнокультуре, определяют и экспериментально подтверждают их значимость в социализации учащейся молодежи.

Ключевые слова: социализация; этнокультура; факторы социализации (национальный язык; национальный характер; быт; национальные традиции; национальная среда).

Раздел VIII. **История педагогической теории и практики**

В. А. Петригина.

Воспитание «новой породы людей» в просветительской политике Екатерины II263

Реформы Екатерины II можно разделить на два периода: 60–70-е гг. XVIII в., когда основное внимание было обращено на создание закрытых учебных заведений для привилегированных сословий и 80-е гг. XVIII в., когда правительство занялось созданием народных училищ, носивших открытый характер. Статья посвящена описанию идеи «воспитания новой породы людей» во время царствования Екатерины II.

Ключевые слова: реформы; российское образование; западноевропейский педагогический опыт; трансформация.

Т. А. Савченко.

Модель взаимодействия семьи и школы в воспитании и социализации детей в наследии Я. А. Коменского269

2009г. провозглашен годом молодежи, поэтому актуально рассмотрение вопросов, связанных с воспитанием и социализацией молодежи. Обращаясь к истории образования, в частности к классикам педагогики, мы можем найти ответы на многие вопросы. Педагогика как самостоятельная научная отрасль начинается в середине XVII века. Её «рождение» связано с именем Я. А. Коменского. Именно он заложил и научные основы в решении проблемы взаимодействия семьи и школы. Великий педагог провозгласил: успешное воспитание молодежи, качественная подготовка её к жизни невозможны без теснейшего взаимодействия семьи и школы.

Ключевые слова: деятельная жизнь; психологические и социальные аспекты; научные основы; воспитание; природосообразность; взаимодействие семьи и школы.

Н. Э. Касаткина, Т. Н. Рябченкова, Е. В. Фролова.

Ретроспективный анализ гуманитарной составляющей среднего профессионального образования в России в XX – начале XXI века280

В статье представлен ретроспективный анализ гуманитарной составляющей среднего профессионального образования в России в XX – начале XXI века с учетом ее современных противоречий и перспектив их разрешения.

Ключевые слова: гуманитарное образование; среднее профессиональное образование; гуманитаризация образования; ретроспективный анализ.

Раздел IX. Психологические исследования

М. И. Яковлев.

Влияние отношений личности к прошлому, настоящему и будущему на развитие личностного самоопределения специалиста в процессе профессионального становления288

Статья посвящена исследованию временных отношений личности в качестве фактора развития личностного самоопределения. Описана специфика влияния временных отношений на развитие личностно-субъективных характеристик специалиста на различных этапах профессионального становления. Рассматриваются критерии развития личностного самоопределения: Я-концепция, локус-контроль, осмысленность жизни.

Ключевые слова: временные отношения; личностное самоопределение; профессиональное становление; Я-концепция; локус-контроль; осмысленность жизни.

Раздел X. Коррекционная педагогика, специальная психология

Т. Г. Зубарева.

Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования297

В статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования и раскрываются вопросы развития профессиональной компетентности специалистов психолого-медико-педагогических консилиумов образовательных учреждений в процессе корпоративного обучения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; инклюзивное образование; психолого-медико-педагогический консилиум; корпоративное обучение.

С. А. Дмитриева.

Проблема личностной тревожности у воспитанников детского дома, имеющих задержку психического развития311

В статье автор раскрывает проблемы личностной тревожности у воспитанников детского дома, имеющих задержку психического развития

Ключевые слова: тревожность; личностная тревожность; детский дом.

Раздел XI. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

Т. А. Антопольская.

Технологическое обеспечение развития организационной культуры учреждения дополнительного образования детей на основе проектирования320

В статье рассматриваются теоретические подходы к технологическому обеспечению развития организационной культуры учреждения дополнительного образования детей. Обосновывается применение проектирования как способа построения эффективной организационной культуры. Показываются реальные этапы проектирования, раскрывается их

содержание и специальное обеспечение средствами экспертизы, мониторинга и психологического сопровождения.

Ключевые слова: организационная культура учреждения дополнительного образования детей; технологическое обеспечение развития организационной культуры; проектирование.

О. А. Бутакова.

Качество дополнительного образования: формальный или аксиологический подход?334

Сопоставляются два подхода качества дополнительного образования. Первый – совершенствование организационных форм образовательного процесса. Второй – аксиологический: изменение ценностных ориентаций и целевых установок к содержанию образования.

Ключевые слова: качество; формальный; аксиологический, подход.

Н. М. Швецов, Г. В. Игумнова.

Проблема расширения общественного участия в управлении образованием338

В условиях реализации приоритетного национального проекта «Образование» усилилась роль органов общественного самоуправления. Необходим поиск и реализация новых форм сотрудничества.

Ключевые слова: национальный проект «Образование»; общественное самоуправление; система регионального образования; инновационные образовательные учреждения.

Н. А. Бирюкова.

Концепция непрерывного учения как теоретическая база образования взрослых в Европе346

В статье рассматриваются основные положения концепции непрерывного образования, разработанные европейскими учеными во второй половине XX века, перспективы развития образования взрослых, требования к работникам сферы образования взрослых.

Ключевые слова: непрерывное образование; личностное развитие; образовательные потребности взрослых; самонаправленное учение; мотивации учения взрослых людей; совместная ответственность обучающегося и обучающего.

И. Г. Металова.

Социальная и профессиональная адаптация учителя сельской школы как социопедагогический феномен355

В связи со спецификой проблем образования современного периода назрела необходимость обновления и развития сельской школы. Необходим поиск способов улучшения качества педагогов на селе, путем повышения его личностного и профессионального уровней.

Ключевые слова: сельская школа; сельский учитель; личность; профессиональная компетентность; адаптация.

Е. Е. Таратонова.

Дополнительное профессиональное образование как пространство реализации системы менеджмента качества вуза363

Рассматриваются вопросы реализации системы менеджмента качества вуза в структуре дополнительного профессионального образования на примере технического образовательного учреждения.

Ключевые слова: система; дополнительное профессиональное образование; менеджмент качества; политика в области качества; оптимизация обучения.

Раздел XII. Образование. Здоровье. Безопасность

В. О. Штумф, В. А. Ковалевский.

Особенности понимания обмана часто болеющими детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста370

В статье описаны ход и результаты исследования особенностей понимания обмана у часто болеющих детей 5–11 лет, как составляющие «модели психического». Были рассмотрены такие аспекты обмана, как возрастные особенности содержания, успешность и способы распознавания, условия применения разных признаков и его самостоятельное использование часто болеющими детьми

Ключевые слова: обман; часто болеющие дети; «модель психического»; возрастные особенности содержания; успешность распознавания; условия; признаки; использование.

Раздел XIII. Размышление, обсуждение

С. Г. Гаврилова.

Формирование иноязычной готовности как необходимого компонента военной подготовки в гражданском вузе382

Статья посвящена процессу военного обучения в гражданском вузе. В статье рассмотрены проблемы формирования иноязычной готовности. Описаны ее главные компоненты.

Ключевые слова: офицеры запаса; военная подготовка; иноязычная готовность.

Н. Н. Кузьмина.

Методическая реализация модели развития готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации в образовательном процессе университета388

В статье рассматривается экспериментальная методика, которая состоит в реализации специальным образом организованного учебно-педагогического взаимодействия, сориентированного на развитие готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации в образовательном процессе университета на основе спецкурса «Деловая коммуникация менеджера».

Ключевые слова: развитие готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации; образовательный процесс университета; учебно-педагогическое взаимодействие.

Правила оформления статей397

CONTENTS

Section I. Vocational Training

Y. N. Egorova.

Mechanisms of correlation, of specialization and professional self-determination of the social teacher24

In the article the author analyses correlation as the pedagogical phenomenon functioning at personal level and defines mechanisms of correlation of specialization and professional self-determination of the social teacher.

Keywords: correlation; specialization; professional self-determination; the social teacher; mechanisms.

L. G. Pak.

Category of subjectivity in the context of socialization of a person32

In the article diverse concepts of consideration of a category “subject”, revealing semantic reference points for studying and the description of subjectivity as social-pedagogical definition are analyzed. The interdisciplinary approach to explanation of a phenomenon of subjectivity is characterized. Semantic interpretation of subjectivity as one of the basic categories of process of social formation of the person is viewed.

Keywords: the subject; the subject of activity; process of socialization; a phenomenon of subjectivity.

A. S. Valeev.

Creative-technological laboratory of professional development of the future teachers of technology and business41

In work experience of professional development of the future teachers of technology and business on the basis of participation of students in the creative-technological laboratory numbering ten sections is presented.

Keywords: creative-technological laboratory; the teacher of technology and business; professional development.

L. G. Smishljaeva.

The opportunities of modern educational technologies for implementing of competence-oriented andragogic programs55

In the article the essence of competence-oriented education of adults as an innovative andragogic model is disclosed. The author also substantiates the peculiarity of technological provision of competence-oriented andragogic process.

Keywords: andragogic programs; competence approach; modern educational technologies.

Section II. The Conceptual Foundations of Philosophy of Education

F. S. Teregulov.

Once Again about the Matter and Space-time66

The author offers a new picture of evolution of the Universe in which the ‘birth’ of the matter is the result of interaction of two limiting conditions of the topological environment. Various parities of these conditions, due to their stage-by-stage divergence and a convergence, lead to multilevel variety of the world and result in space-time transformations. The logic of topological transformations shows its explanatory power at all levels of the universe, and this model can therefore be called the General Theory of Everything.

Keywords: topological environment; final and infinite conditions as polarities; space-time topology; string theory of the Universe; concentric stratifications and matter.

Section III. Information and pedagogical technologies

M. A. Valeeva.

Use of interactive methods of training as a formation condition of socially – professional experience of a student88

The article is devoted to an actual problem of use of interactive methods of training in educational process of high school as a condition of formation of socially – professional experience of the student; features of their application are reflected in practice; structural elements of interactive employment are considered. The special place is given to the description of interactive methods of training, their different variants for multidimensional development of a teaching material, development of the analysis and introspection skills, formation of an active subject position are offered.

Keywords: interactive methods of the training, directed discussion, in a complex – analytical modelling, a method of cases, moderation; features of use of interactive methods of training; structural elements of interactive employment.

H. E. Ramazanova.

The electronic учебно-methodical complex as a resource of informational preparation of students of technical college99

In presented article the electronic учебно-methodical complex, as means of the organization and development of the educational process, promoting increase of efficiency of decision of problems of informational preparation of students of technical college is considered.

Concrete substantial material ЭУМК and level обученности students on all four components обученности is resulted.

Keywords: informational preparation; the electronic учебно-methodical complex; инфо-коммуникационные technologies.

F. K. Kirgueva.

Technology of the Developing of a Future Primary School Teacher’s Pedagogical Competences106

Contemporary requirements to the teacher training are based on the instructional design focused on the outcome. Technology use should result in a better quality of teacher training programs as well as stimulate research and innovations in education.

Keywords: educational technology; interactive information and communication technology; elementary school teacher preparation; CIC model (cognition – interpretation – creation); multilingual educational environment.

Section IV. Language Culture

Y. A. Komarova, N. V. Bagramova.

Methodology of integrative approach to the process of teaching foreign languages in higher school115

Complex character of the Integrative approach, being realized in the system of higher school language education, is determined by the presence of the following systematic elements of the given approach: object of integrative activity, integrative curriculum content, teaching technology, means of teaching, and also integrative links, uniting all components of the approach both in horizontal and vertical directions.

Keywords: integrative approach; integrative professional qualities; levels of integration of educational contents; integrative technologies; integration of educational approaches.

L. V. Khaymovich.

Indirect utterances in the lesson structure and their interpretation124

The article considers the definition of the indirect discussion in educational interaction, means of indirect sense expression, form of such expressions, necessity to take into account the context for identification and interpretation.

Keywords: indirect utterances; educational interaction; context; interpretation, genre.

Section V. **Formation of Culture of the Person**

S. N. Batrakova.

Personal Sense Creation as a Problem of Educational Process133

The author discusses an interesting problem – personal sense creation of pupils in educational process. Works of domestic and foreign philosophers, psychologists and teachers can contribute to the problem’s solution.

Keywords: educational process; personal sense creation.

M. G. Reznichenko.

The technology of how to build the educational field in the higher education institution140

This article represents the principles and the technology of how to build the educational field in the higher education institution. It defines the conditions for its formation with the purpose of creating social active person who is capable of effective professional activity and responsibility for made decisions.

Keywords: education; educational field; educational technology; ergonomic field; pedagogic modeling; youth subculture.

N. V. Gafurova, T. P. Bugaeva.

Theoretical explanation of curatorial work like system-forming activities in tutorial system of university149

The article presents theoretical explanation of organizational and pedagogical terms, realizing which in tutorial system of technical university will provide curatorial work with system-forming functions. Explanation of system-forming functions of curatorial work is made according to theoretical proposition of system approach. Authors widen the conception of choosing system-forming activities under crisis and establishment of tutorial system in university. Detailed presentation of this point of view may be useful for researchers and practitioner while building tutorial system of modern technical university.

Keywords: curatorial work; system-forming activities; tutorial system; technical university.

I. M. Yakovleva.

Formation of vocational counsellings-valuable of the future teachers of mental disability158

In article on the basis of the analysis of the scientific-theoretical literature substantive provisions aksiological the approach to professional becoming the person reveal and the pedagogical conditions promoting development of vocational counsellings-valuable of the future teachers of mental disability are offered.

Keywords: the vocational training; rehabilitation; special education; valuable orientations.

Section VI. **Improvement of quality of modern school education**

F. A. Zueva.

Equation of potential of the person of pupils as a system optimality of process of professional reproduction167

In given article the description of indicators of an estimation of equation of potential of the person of pupils in a context of professional reproduction is given.

Keywords: potential of the person of pupils; system optimality; professional reproduction; levels of equation of potential.

- H. G. Rudenko, A. A. Chernikova.**
Techniques to Develop the Emotional Stability of the Future Teacher in the Course of Vocational Training174
 The paper presents a set of techniques to improve the emotional stability of the future teachers. The authors describe their method as a multi-component model.
Keywords: model; emotional stability; vocational training.
- O. V. Manikovskaya.**
Experience of educational space's construction and of formation of pupils' subjectiveness in dialog relations of literature teaching180
 The article observes dialog relations that form creative space of "live", personal cognition. The author states that studying of literature will contribute not only to forming of person's dialog experience, but also to formation of pupils' subjectiveness in creative sense-problematic sphere.
Keywords: dialog relations; subjectiveness; formed knowledge.
- L. V. Maliceva.**
Rites, providences and folklore in artistic formation schoolboy189
 The question rises In article about rite, providence, folklore. Address to history memory of our folk that it is necessary bring up culture, traditions, public providences for future generations. Bring up the schoolboy on lesson art, graft the love to native tradition.
Keywords: traditions; providences; culture; decorative-applied arts; public doll; aesthetic education
- I. A. Bobykina.**
To the problem of development of students' self-educational competence196
 The article deals with the problem of development of students' self-educational competence, also prospects of its decision from positions of modern lines of development of the Russian education system.
Keywords: self-educational competence; self-educational techniques; self-educational management.
- O. A. Krasnokutskaya.**
The preparation of the primary classic's future teachers to formation of the aesthetic feelings of the younger schoolboys205
 In this article the problem of the renewing of the content of musical aesthetical preparation of future primary school teachers is raised. This problem is demanded by the humanization of the education. There is a analysis of the school practice in the researched context. Some technological elements of the practice has been viewed up on .
Keywords: they are the experience of aesthetical feelings and the musical-aesthetical situation; the situation of the emotional fixing; the situation of the emotional reception; the situation of the creative self-expression; the situation of the dialogue.
- E. S. Babunova.**
The substantiation of principles of construction and realization of pedagogica strategy of formation of ethnocultural erudition of children preschool vozrastapedagogicheskyy212
 Pedagogical strategy acts as a highest level of theoretical working out of the basic directions of the pedagogical activity directed on formation of ethnocultural erudition of children of preschool age. In article principles of construction of the pedagogical strategy, describing applied aspects of its realisation are proved.
Keywords: a principle; pedagogical strategy; ethnocultural erudition; formation.

M. M. Shubovich.

Family Pedagogics in the system of interdisciplinary integration of humanitarian knowledge220

Family Pedagogics is the branch of a pedagogical science which engaged in education and rising generation training. In a context of interdisciplinary integration it is connected with many scientific areas: Social Pedagogics, Psychology of a Family, Social Work, etc., but the necessity has appeared for integration of scientific knowledge within one science last decade.

Keywords: Family Pedagogics; rising generation; interdisciplinary integration; humanitarian knowledge.

I. A. Solodkov.

Pedagogical Assistance Increasing the Children's Motivation to Study231

The author studied the theoretical preconditions and practice of pedagogical assistance to increase the motivation of teenagers to study.

The pedagogical conditions providing effective increase of the motivation are considered to provide an author's model of students' educational activity.

Keywords: motivation; trainee; pedagogical assistance; educational activity.

I. A. Musikhin.

Summer correspondance with pupils of the upper school as an efficient mean influencing on the quality of education (by example of a foreign language)238

The article examines the main questions of the joint work organization with the pupils of the upper school during their summer holydays. The special attention is paid to the description of the problem of vacancies in their knowledge in the beginning of the new academic year as well as the method applied at the lyceum for the mentioned above daunting problem solution. The analysis of the described method for different homogeneous groups is also given in the article.

Keywords: summer learning loss; summer correspondance; method of inactive learning; self-teaching; motivation.

Section VII. **Ethnopedagogical culture in modern educational space**

E. S. Babunova.

Specification of ethnocultural preparation of students244

The article deals with specification of ethnocultural preparation of students a condition realization of the system of preschool ethnocultural education. The authors position while elaborating of the programmer and methodical securing, assisting the formatting of ethnocultural personality of a child under school age.

Keywords: personality; a student; ethnocultural preparation; complex of condition; ethnocultural preparation (competence).

Sh. A. Mirzoev, A. A. Abutalimova.

Social-pedagogic orientation of ethno-cultural traditions of Dagestan peoples and their role in socialization of personality252

The problem of socialization of a person on the base of the ethno-cultural potential of Dagestan peoples is analyzed in the article. The significance of forms of traditional culture (native language, psychology of the nation, national rites, rituals and traditions) in socialization of a person is shown here. The authors elucidate peculiarities of the content of forms and methods of socialization of a person, historically formed in the ethnic culture, define and experimentally confirm their significance in socialization of students.

Keywords: socialization; ethnic culture; factors of socialization (national language, national character, mode of life, national environment).

Section VIII. **History of the Pedagogical Theory and Practice**

V. A. Petrigina.

Upbringing of «new kind» of people during the reign of Catherine II263

Reforms of Catherine II can be divided into two periods: 60–70th of XVIII century, when the main attention was concentrated on development of closed school for the nobility and 80th of XVIII century, when government began to organize open national schools. The article is devoted to the description of the idea of “upbringing of new kind of people «during the reign of Catherine II.

Keywords: Reforms; Russian education; Wet European pedagogical experience; transformation

T. A. Savchenko.

Model interaction of family and school in children’s education and socialization in heritage of Ya. A. Komensky269

This 2009 year is proclaimed as the Year of Youth so there are questions of current importance which bounded with education and socialization of youth. Appealing to the history of education, in particular to the classics of pedagogics, we can find answers on many questions. Pedagogics as an independent branch of science, took its start in the middle of the XII century. Its “birth” is connected with name of Ya. A. Komensky. Exactly Ya. A. Komensky has formed the scientific basis in solving the problem of interaction of family and school. Great pedagogue has proclaimed: “Successful education of youth, its qualitative preparation for life can’t exist without interaction of family and school”.

Keywords: Active life; psychological and social aspects; scientific bases; nature conformity; interaction of school and family.

N. E. Kasatkina, T. N. Ryabchenkova, E. V. Frolova.

Retrospective analysis of the component pertaining to the humanities in secondary professional education in Russia in XX – early XXI centuries280

The article presents retrospective analysis of the component pertaining to the humanities in secondary professional education in Russia in XX – early XXI centuries considering its modern controversy and prospects of its solution.

Keywords: scholarship; secondary professional education; education oriented to the humanities; retrospective analysis.

Section IX. **Psychological Research**

M. I. Yakovlev.

The effect of person’s attitude to the past, the present and the future on development of individual specialist’s self-determination in the professional making288

The article devotes to research of temporary person’s relations as the factor of individual self-determination’s development. It is described specific character of the temporary relation’s effect on development of individual subjective characterizations of specialist et various stages of the professional making. It is examined the criterions of individual self- determination’s development, namely, I-conception, locus-control, comprehension of life.

Keywords: temporary relations; individual self-determination; the professional making; I-conception; locus-control; comprehension of life.

Section X. **Correction pedagogics, applied psychology**

T. G. Zubareva.

The development of professional competence of specialists in the field of inclusive education297

This article examines the problems in the field of inclusive education and reveals the questions of the development of specialists' professional competence of psychological, medical and educational special commissions in educational institutions during the process of corporate education.

Keywords: professional competence; inclusive education; psychological, medical and educational special commission; corporate education.

S. A. Dmitriyeva.

The Problem of Personal Anxiety of Children with a Delay of Mental Development in Orphans' Homes311

The author studies the problems of personal anxiety of pupils with a delay of mental development in conditions of children's home.

Keywords: delay of mental development; personal anxiety; orphans' home.

Section XI. **in-service training of the pedagogical staff. Management of education**

T. A. Antopolskaya.

Technological Provision of Organizational Culture Development in Non-State Institutions of Sideline Education for Children Based on Project Work320

The article deals with theoretical approaches to technological provision of organizational culture development in non-state institutions of sideline education for children. Using project work as a means of creating effective organizational culture is proved. Stages of project work, its contents and special provision of examination, monitoring and psychological guidance are revealed in the article.

Keywords: organizational culture of non-state institution of sideline education for children; technological provision of organizational culture development, project work.

O. A. Butakova.

Quality of extra education: formal or axiological approach?334

Two approaches of quality of the extra education are compared. The first – perfection of organizational forms of educational process. The second – axiological: change of valuable orientations and purposes for matter of education.

Keywords: quality; formal; axiological; approach.

N. M. Shvetsov, G. V. Igumnova.

The problem of social participation in education management338

The role of social self-management establishments is significant especially during the realization of national project "Education". Search and realization of new forms of cooperation is necessary.

Key words: national project "Education"; social self-management region system of education; innovative educational establishments.

N. A. Biryukova.

Concept of long-life education as theoretical basis of adult education in Europe346

The article deals with the description of main ideas of the conception of long-life education. It is successfully developed by European researchers in the second half of the XX-th century. The perspectives of adult education in Europe, ways of training of adult educators are revealed.

Keywords: long-life education; personal development; educational needs; self-directed learning; learning motivation of adults; mutual responsibility of the teacher and the student.

I. G. Metalova.

The social and professional adaptation of the village teacher355

As to the specification of the modern education period the village school needs the renovation and the development. It is necessary to search of realization of new ways of improving the quality of village teachers by means of increasing his personal and professional level.

Keywords: village school; village teacher; personality; professional competence; adaptation.

H. Y. Taratonova.

Extra vocational (professional) education as the space to realize the quality management system of the university363

There are discussed the issues to realize the quality management system of the University as the part of extra vocational (professional) education with the example of Technical Educational Establishment

Keywords: System; extra vocational (professional) education; quality management; policy in quality management; training optimization

Section XII. Education. Health. Safety

V. O. Shtumf, V. A. Kovalevsky.

Features of understanding deception by the frequently ill children of preschool and primary school age370

The article describes the process and the results of studying understanding the cases of fraud by often being ill children at the age of 5–11 as a part of “theory of mind”. There have been lighten such aspects of fraud as age specialties of content, success and ways of recognizing the fraud, circumstances of using its different signs and its self using by often being children;

Keywords: fraud, often being ill children, “theory of mind”, age specialties, content, success, ways of recognizing, circumstances, signs;

Section XIII. Reflections and Discussions

S. G. Gavrilova.

Formation of foreign readiness as an essential component of military training in the civil institute of higher education382

The article is devoted to the process of military training of civil institute of higher education. The article observes the problems of formation of foreign readiness. Its main components are described.

Keywords: reserve officers, military training, foreign readiness.

N. N. Kuzmina

Methodic realization of a model of the future managers’ development of readiness for business communication in an educational process of a university388

In the article the experimental technique which consists in the realization of a specially organised educational-pedagogic interaction oriented on the future managers’ development of readiness for business communication in an educational process of a university based on the special course “A manager’s business communication” is observed.

Keywords: the future managers’ development of readiness for business communication; an educational process of a university; an educational-pedagogic interaction.

Rules of registration of papers399

РАЗДЕЛ I
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК: 371.012

Юлия Николаевна Егорова

Доцент кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, lyubov-pak@mail.ru, Оренбург

**МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Yuliya Nicolaevna Egorova

The senior lecturer of chair of social pedagogics of the Orenburg State Pedagogical University, the candidate pedagogical sciences, lyubov-pak@mail.ru, Orenburg

**MECHANISMS OF CORRELATION,
OF SPECIALIZATION AND PROFESSIONAL
SELF-DETERMINATION OF THE SOCIAL TEACHER**

Самостоятельность и активность личности по формированию своего жизненного и профессионального пути является основой конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда.

Социально-экономическая и социально-образовательная ситуация предъявляет к специалистам повышенные требования к проявлению социальной активности и мобильности, вовлеченности в социальные структуры и процессы. Социальный педагог должен быть готов к деятельности в разных сферах жизни и обнаруживать умения работать с разными категориями населения, разрешать проблемы различной типологии. В связи с этим, возникает необходимость и потребность для будущего специалиста своевременного самоопределения в профессии социального педагога.

Методологические позиции нашего исследования определяют философские положения о всеобщей связи и взаимообусловленности явлений окружающего мира.

Взаимосвязь рассматривается нами как педагогическое явление, функционирующее на личностном уровне, что позволяет рассматривать формирование профессионального самоопределения в процессе специализации социального педагога. Специализация социального педагога выступает контекстом профессионального самоопределения будущего специалиста, обуславливая активизацию личностной позиции студента в процессе профессионального выбора.

Самоопределение студентов в деятельности социального педагога рассматривается нами как процесс и результат выбора специализации деятельности социального педагога на основе совокупности общих и специальных знаний, умений и опыта личности, проявляющихся в субъектно-значимом освоении профессии в соответствии с требованиями динамично изменяющегося рынка труда.

Индивидуальная стратегия профессионального самоопределения включает три основных этапа: самообразование, самопознание, самореализацию, отражая внешнее продвижение личности как субъекта процесса.

Рассматривая взаимосвязь как педагогическое явление, функционирующее на личностном уровне, для нашего исследования важно рассмотрение вопроса о механизмах взаимосвязи процессов специализации и профессионального самоопределения социального педагога.

Механизмы самоопределения профессионала раскрываются в исследованиях Л. М. Карнозовой, Е. Ю. Литвиновой, Ю. А. Репецкого, И. Н. Семенова и др. Данные психологические исследования раскрывают механизм рефлексии как ведущий, выполняющий работу перерешения всей предшествующей жизни.

Э. Р. Сайтбаева выделяет рефлексивную и трансценденцию как две фундаментальные онтологические характеристики человеческого существования, позволяющие человеку быть самодетерминирующим существом. Закономерная взаимосвязь и взаимообусловленность данных механизмов самоопределения проявляется в ситуации личностного выбора педагога – профессионала в системе дополнительного педагогического образования [6].

Значимым для нашего исследования было обращение к рассмотрению механизмов взаимодействия процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя, обоснованные В. Г. Рындак. Рассматривая взаимодействие как связь-процесс, исследователь анализирует механизмы самопознания, самооценки, оценки; творческой деятельности; логического и интуитивного решения творческих задач; реализации, которые обеспечивают внутреннюю динамику анализируемых процессов [5].

Существенное значение в контексте нашего исследования имеет механизм *интуиции*, которая помогает использовать накопленную в подсознании информацию, и когда нет уверенности в чем-либо, она подскажет верное решение.

Как отмечают ряд исследователей, педагогическая интуиция представляет одномоментное принятие педагогического решения с учетом предвидения дальнейшего развития ситуации без развернутого осознанного анализа.

Мы разделяем точку зрения ученых, полагающих, что интуиция – это чутье, пронизательность, непосредственное видение истины с помощью чувств без логического доказательства.

Для нас также представляет интерес развитие педагогической интуиции, когда знания о различных специализациях социального педагога на основе

имеющегося опыта практической пробы сил сочетаются с их сознательным применением и успешным самоопределением в профессии социального педагога.

Зафиксируем следующую, важную в контексте нашего исследования мысль: личность, накапливая в подсознании информацию, самоопределяется, устанавливая свое место в профессии, жизни, неотвратимо обуславливает изменение жизненных миров других людей. При этом речь идет об изменении смысловых образований индивида, осуществившего отражение, то есть о таких изменениях, которые существенны для носителя отражения, значимы для его собственного самоопределения, для постановки и решения его собственных проблем и задач. Так самоопределение одного человека прямо или косвенно порождает возможности самоопределения других людей.

Одномоментное принятие решения о выборе специализации социального педагога с учетом предвидения дальнейшего развития ситуации без развернутого осознанного анализа реализует механизм интуиции.

Вторым механизмом выступает – *рефлексия*.

Развитие представлений о рефлексивных механизмах сознания в отечественной психологии было подготовлено работами И. М. Сеченова, Б. Г. Ананьева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и других.

Анализ трудов отечественных психологов, посвященных проблемам рефлексии, показал, что она исследуется в четырех основных аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном, что обуславливает многозначность самого термина «*рефлексия*».

Если кооперативный и коммуникативный аспекты рефлексии выделяются в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредствующих их процессов общения, то следующие два аспекта - личностный и интеллектуальный изучаются в индивидуальных формах проявления сознания и мышления.

Исследования интеллектуального аспекта рефлексии преобладают в общем объеме публикаций, посвященных разработке проблематики рефлексии (Н. Г. Алексеев, Л. Ф. Берцфаи, Л. Л. Гурова, В. В. Давыдов, А. З. Зак, А. М. Матюшкин и др.). Ориентированные в направлении изучения теоретического мышления работы определяют феномен рефлексии как направленность мышления на самое себя, на собственные процессы и результаты.

И, наконец, в экспериментальных исследованиях личностного аспекта рефлексии (В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов, В. И. Слободчиков, С. Ю. Степанов и др.) последняя понимается как процесс «переосмысления и перестройки субъектом содержаний своего сознания, своей деятельности, своего общения, то есть своего поведения как целостного отношения к окружающему миру» [7].

Приведенные выше дефиниции отражают многообразие содержаний, выступающих в качестве предметов рефлексии.

В целом проанализированные работы, связанные с актуализацией и культивированием самоопределения профессионала в проблемно-конфликтных ситуациях, показывают необходимость целенаправленной организации в системе непрерывного образования развивающих ситуаций, интенсифицирующих самоопределенческие процессы и тем самым способствующих освобождению мышления от стереотипов, радикальному переосмыслению и пересмотру профессионального опыта.

Как отмечают ряд исследователей, овладение рефлексивными качествами педагогу необходимо для того, чтобы оценить самобытность и индивидуальность каждого ученика, помочь ему познавать себя, реализовать свои потенциальные возможности (А. В. Мудрик, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Г. А. Цукерман и др.)

По мнению Т. А. Колышевой, педагогическая рефлексия является системообразующим качеством учителя, атрибутом его профессионального мышления, фактором профессионального самоопределения и совершенствования. В более конкретном выражении ее сущность можно определить как сознательный психологический процесс, организованный и осуществляемый при участии всей сферы личности учителя [4].

Ю. Н. Кулюткин считает, что рефлексивные процессы являются неотъемлемым характером всякого межличностного взаимодействия. Что же касается профессионально-педагогической деятельности, то в ней процессы рефлексивного управления становятся главными и ценными.

Развитие педагогической рефлексии способствует осознанию будущим социальным педагогом смысла своей профессии; выработке критериев оценки себя и своей деятельности; стремлению к самонаблюдению, самооценке, самоанализу, самоконтролю, саморазвитию, в целом – профессиональному самоопределению на вузовском этапе обучения.

Чем сильнее развита рефлексия, тем быстрее студенты становятся субъектами своей жизни и деятельности, своего профессионального самоопределения.

Для того, чтобы реально профессионально самоопределился, будущий социальный педагог должен реально познать и оценить себя, свои возможности, развивать у себя педагогическую рефлексия, как механизм и процесс познания человеком самого себя, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний по поводу выбора привлекаемой специализации деятельности.

В соответствии с задачами профессионального самоопределения, в качестве той или иной предметной реальности, которая отражается, рефлексировается и преобразуется будущим социальным педагогом, могут выступать:

- 1) знания о многообразии специализаций деятельности социального педагога;
- 2) представления о профессиональном самоопределении, способах самореализации личности;

3) знания о механизмах реализации взаимосвязи специализации и профессионального самоопределения социального педагога;

4) свои поступки и образы собственного «Я».

Особенность нашего исследования заключается в понимании рефлексии как специфического механизма реализации взаимосвязи специализации и профессионального самоопределения социального педагога, который обеспечивает успешность профессионального самоопределения в желаемой специализации.

Самопознание, познание выступает следующим механизмом реализации взаимосвязи специализации и профессионального самоопределения социального педагога.

Известно, что основой научного познания является истина. А сам процесс познания направлен на воссоздание объективной картины мира, отражение его в виде совокупности объективных истин.

Содержание новых знаний, как отражение объективных свойств, не зависит от человека и является объективной истиной, складывающейся из суммы относительных истин. Однако любое знание является и результатом познавательной деятельности, включает субъект, определяемый стилем мышления и т. д.

Личность переходит от общего представления об объективном явлении к отвлеченному знанию о его отдельных частях, сторонах, качествах. А от абстрактных ограниченных и разрозненных понятий к проникновению в сущность явления как целого, к углублению в истину. В этом взаимодействии мыслительных процессов заключается основной закон познания в процессе развития.

Общее между познанием, как общественно-историческим процессом, и процессом развития личности заключается в признании познаваемости реального, объективного мира; единства логики, диалектики, познания и практики; в возможности познания общего, существующее через частное, отдельное, а отдельного, особенного через общее. Развитие личности есть «борьба противоположностей».

Новые подходы, технологии проникают в учебный процесс, влияя на способность студентов излагать и оценивать собственные суждения, понимать ограниченность и относительность собственных познаний об окружающем мире, мире профессий, сопоставить научные данные, критически относиться к получаемой информации.

В контексте исследуемой проблемы взаимосвязи, познания стимулирует к поиску предпочитаемой специализации социального педагога, способов и путей получения специальных знаний и умений социального педагога, необходимых для овладения желаемой специализацией, происходит перемещение акцента на более перспективные направления социально-педагогической деятельности, востребованные на рынке труда, в данном регионе.

Самопознание начинается с самоанализа, который предполагает постоянный анализ своей деятельности, ситуации выбора профессионального будущего с целью выявления тех элементов, которые требуют совершенс-

твования, он может стать мощным мотивирующим фактором самообразования будущего социального педагога в специализации деятельности. Это происходит в том случае, когда обнаруживается большое отставание результатов своего труда от социальных ожиданий выбора профессионального будущего. В этот момент, с помощью самоанализа, возникает установка на самообразование, формулируется цель и задачи самообразования в специализации деятельности социального педагога.

Развитие у будущего социального педагога потребности и способности к самостоятельному осуществлению познавательной деятельности связано с процессом осмысления собственных возможностей, с познанием собственного «Я», с осознанием творческих качеств, их значения для освоения желаемой специализации социального педагога.

Проявление механизма познания, мы видим в последовательно осуществляемой деятельности, направленной на приучение себя к самоанализу, к осмыслению собственного статуса, позиции профессионального самоопределения в специализации социального педагога.

На формирование творческого подхода социального педагога к освоению желаемой специализации деятельности направлено обучающее познание. Оно представляет единство, комбинацию усвоения, запоминания и творчества. Творческий путь гарантирует сознательное и прочное усвоение изучаемого. Следовательно, процесс познания использует творчество, как механизм мобилизации потенциальных возможностей личности, то есть и ее творческого потенциала. Подтверждением этого является исследование А. П. Тряпицыной, рассматривающей творческую деятельность как механизм развития личности. Это требует создания в процессе реализации взаимосвязи специализации и профессионального самоопределения таких ситуаций, в которых явно проявляется взаимосвязь объекта и субъекта познания (т. е. влияние самого субъекта на процесс познания и полученный результат).

Педагогический смысл изучения сущности и функции оценки состоит в том, чтобы, опираясь на них, обеспечить ее действие в качестве механизма взаимосвязи специализации и профессионального самоопределения социального педагога.

«Оценка – неотъемлемый компонент сознания, сформировавшийся под влиянием практики, которая в своем развитии не только отражает функциональное бытие вещей, их значимость, ценность, но и формирует субъективную способность, с помощью которой определяется ценность природных свойств и социальных факторов» [1].

Выступая средством определения уровня сформированности профессионального самоопределения в специализации деятельности социального педагога, оценка становится одним из механизмов реализации взаимосвязи специализации и профессионального самоопределения.

Оценка формируется на основе уже сложившихся у личности способностей; обращения сознания во внутрь к самому действующему субъекту, то есть в его способность к самопознанию, самонаблюдению и самоконтролю в процессе деятельности (М. С. Каган).

Специфическая функция оценки в процессе жизнедеятельности определяется тем, что в ней отражаются и не просто свойства познаваемого объекта, а фиксируются значимые для деятельности человека объективные качества; объективный мир отражается под определенным углом зрения – значимости для человека.

Исследователи выделяют в оценке две ступени.

На первой ступени – это сравнение, сопоставление изучаемого объекта с эталоном и формирование значимости (Н. Г. Казакина и Т. Е. Конникова) [2].

На второй ступени – это собственно «рождение», формирование значимости объекта для субъекта.

От глубины самопознания зависит самооценка, которая формируется при активном участии самой личности и отражает «внутренний» климат личности. Осмысление самого себя является не единовременным событием, а протекает в течении всей жизни. Психологи отмечают, что грань между процессами самопознания и самооценки трудноуловима, но уточняют, что самопознание происходит в процессе личного жизненного опыта, а при самооценке для личности имеет значение мнение других студентов, преподавателей.

Осознание своей профессиональной ценности, лежащее в основе педагогической интуиции, придаст будущему социальному педагогу уверенность в своих силах и поможет ему успешно самоопределиться в желаемой специализации социального педагога.

Таким образом, значимость оценки для реализации взаимосвязи специализации и профессионального самоопределения социального педагога состоит в том, что оценочное освоение действительности не ограничивается только количественным накоплением знаний о специализациях, путях и способах профессионального самоопределения, а осуществляет их качественное преобразование в ходе развития.

Механизм самореализации обеспечивает осуществление взаимосвязи специализации и профессионального самоопределения будущего социального педагога, поскольку каждое явление устремляется к своему завершению: вырабатывается устойчивая позиция в отношении профессионального выбора специализации социального педагога и приобретает опыт реализации практической пробы сил в выбранном направлении.

Мы разделяем точку зрения А. В. Кирьяковой, полагающей, что каждая новая стадия развития личности активизирует внутреннюю деятельность самосознания по углублению содержательных сторон мотивации, и тем самым возобновляет противоречие между настоящим и будущим, актуальным и потенциальным резервом личности. Разрешение этого противоречия приводит к росту организации личности, в свою очередь начинающей новый виток развития [3].

В русле нашего исследования будущий социальный педагог проходит следующие стадии индивидуальной стратегии профессионального самоопределения в специализации: самопознание самооценку, самореализацию.

Каждая стадия характеризуется разрешением противоречий между наличным уровнем знаний, умений, потенциальных возможностей и актуальным уровнем, необходимым для успешного освоения специализации социального педагога. Разрешение данных противоречий позволяет будущему специалисту поэтапно продвигаться в русле профессионального выбора и достигать желаемой цели – сформированность профессионального самоопределения в специализации деятельности социального педагога.

Механизм самореализации направлен на овладение: способами саморегуляции профессионального выбора, на реализацию общих и специальных знаний и умений социального педагога, на нахождение путей и способов реализации личностью своих профессиональных намерений.

Принятие на себя роли социального педагога не жестко фиксировано, а зависит от характера индивида. Человек осмысливает ролевые ожидания, интерпретирует их и действует. Но общество, являясь целостным организмом, находящимся в процессе развития, определяет общесоциальные механизмы развития.

В рамках учебно-воспитательного процесса вуза важно организовать не только овладение общими и специальными знаниями и умениями социального педагога, но и осуществить педагогическую поддержку самореализации студентов в привлекающей специализации.

Социально-педагогическая практика выступает интегрирующей и стержневой компонентой личностно-профессионального становления специалиста, является связующим звеном между теоретическим обучением будущих социальных педагогов и их самостоятельной работой в специальных социально-педагогических и образовательных учреждениях, дает возможность студентам приобрести первоначальный опыт социально-педагогической деятельности.

Таким образом, реализация вышеназванных механизмов взаимосвязи обеспечивает успешность профессионального самоопределения социального педагога в специализации деятельности.

Успешность профессионального самоопределения определяется как фиксация определенной зрелости личности, проявляющейся в актуализированных личностных образованиях и механизмах, обеспечивающих человеку динамику профессионального самоопределения в настоящем и будущем.

Библиографический список

1. **Каган, М. С.** Человеческая деятельность. Опыт системного анализа [Текст] / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1984. – 328 с.
2. **Казакина, Н. Г.** Взаимосвязь процесса развития коллектив и личности [Текст] / автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. / Н. Г. Казакина. – Л., 1983. – 37 с.
3. **Кирьякова, А. В.** Ориентация школьников на социально значимые ценности. Теория и диагностика [Текст] / А. В. Кирьякова. – Л., 1991. – 84 с.
4. **Колышева, Т. А.** Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии а системе высшего педагогического образования [Текст] / автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Т. А. Колышева. – М., 1997. – 15 с.

5. **Рындак, В. Г.** Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя [Текст] / В. Г. Рындак. – М: Педагогический вестник, 1997. – 242 с.
6. **Саитбаева, Э. Р.** Теоретические основы самоопределения педагога-профессионала в системе дополнительного педагогического образования [Текст]: монография. / Э. Р. Саитбаева. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2005. – 501 с.
7. **Степанов, С. Ю.** Психология рефлексии: проблемы и исследования [Текст] / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
8. **Сластенин, В. А.** Готовность педагога к инновационной деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.
9. **Штейнберг, В. Э.** Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной технологии [Текст] / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 60–68.
10. **Корнилова, О. А.** Организация эвристического обучения как условие формирования профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы [Текст] / О. А. Корнилова, В. С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 176–180.
11. **Ахметова, М. Н.** Социально-педагогические детерминанты формирования готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий [Текст] / М. Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 82–101.
12. **Егорова, Ю. Н.** Специализация как контекст профессионального выбора будущего социального педагога [Текст] / Ю. Н. Егорова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 123–132.

УДК: 378.4

Любовь Геннадьевна Пак

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, lyubov-pak@mail.ru, Оренбург

КАТЕГОРИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Ljubov Gennadevna Pak

The senior lecturer of chair of social pedagogics of the Orenburg State Pedagogical University, the candidate pedagogical sciences, lyubov-pak@mail.ru, Orenburg

CATEGORY OF SUBJECTIVITY IN THE CONTEXT OF SOCIALIZATION OF A PERSON

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, определяют масштабы инновационных процессов перестройки оснований прежних способов жизнедеятельности, ориентируя на переосмысление роли

личности в преобразовании общества. Необходимость подготовки человека «Нового времени» к продуктивной самореализации в постоянно изменяющемся социуме, актуализируют потребность в личности, готовой к принятию самостоятельных решений и осмысленному выбору жизненного пути.

В этих условиях принципиальное значение в педагогической науке и практике приобретает изучение субъектности как важного аспекта бытия индивида, обеспечивающей возможность конструирования и проектирования собственной самодетельности, реализацию субъектом своей самобытности непохожести и индивидуальности в многообразии общественной жизни. В наибольшей степени субъектность может быть реализована в рамках целенаправленной социализации личности, посредством ее самоорганизации и саморазвития на основе активного включения в личностно-средовое взаимодействие и социализирующую деятельность.

Социализация как социально-педагогическое явление – важный процесс установления взаимоотношений индивида с социумом (обществом и окружающей средой) на основе совокупности социально-развивающих знаний, социально-деятельностного общения и субъектного опыта самореализации, обеспечивающей социальное становление личности. Между тем в исследованиях недооценивается значение субъектности как фундаментального принципа социализации личности. Субъектность, как подтверждают работы А. Г. Асмолова, Н. М. Борытко, Е. Н. Волкова, Т. В. Маркеловой, Ф. Г. Мухаметзяновой, В. А. Петровского, С. Л. Рубинштейна – сложная многоуровневая характеристика личности, заключающаяся в осознанном и деятельном отношении к миру и к себе в нем, в способности к «социальному самоконструированию», самодвижению и самосовершенствованию в постоянно изменяющейся образовательной, социокультурной ситуации.

Категория субъектности является одной из основополагающих в социальном становлении личности. Ее новизна состоит в междисциплинарном подходе к объяснению феномена субъектности, что позволяет включать в ее трактовку наиболее значимые и плодотворные идеи и представления, прежде всего, такие как: *экзистенциализм* как одно направление из философии, которое ставит в центр изучения проблему субъекта и субъектности, связывая субъектность с осознанием человеком самого себя в существенных условиях человеческого бытия в мире общественных отношений (С. Кьеркегор, Ф. Ницше, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер); *социальная антропология*, в основе изучения которой человек, как активно-созидающее существо, характеризующийся готовностью, способностью и возможностью к творческо-преобразовательной деятельности, с акцентом на его субъективность (М. Шелер); *деятельностная и субъектно-деятельностная концепция* о понимании субъекта как имманентном источнике развития, о самодетельном субъекте и детерминации, исходящей от самого субъекта в контексте содержательного наполнения его индивидуального жизненного мира с позиций раскрытия богатства и многообразия связей с внешним миром, с действительностью (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский,

А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); *субъектный* (человекоцентрированный, клиент-центрированный) подход, определяющий ценностное отношение к личности как субъекту своей жизни, который свободен в своем выборе, принятии решений, стремится к проявлению самостоятельности и ответственности, саморазвитию и личному росту (источники и движущие силы развития и личного роста находятся в самом человеке) (К. Рождерс); *персонифицированный подход*, где персонификация связана с индивидуацией как развитием субъектности личности, которая происходит не столько в результате воздействия социума (социализации), сколько под влиянием самости или сущности человека за счет увеличения зон актуализации и самопринятия человеком самого себя (К. Юнг); *идея неадаптивной активности и отраженной субъектности*, о том, что порождение и воспроизводство человеком себя как субъекта образует единый цикл самоценной активности, где личность предстает в качестве саморазвивающейся системы, включающей в орбиту своего движения других людей как носителей их идеальной представленности и продолженности (В. А. Петровский) и т. д.

Многомерные исследования вскрывают неисчерпаемые возможности изучения субъектности, однако это и создает существенную методологическую трудность, требующую специального обсуждения. Необходим предварительный анализ состояния проблемы субъектности посредством обращения к методологической основе изучения данного феномена, которая заложена в различных концепциях рассмотрения категории «субъект», раскрывающей смысловые ориентиры для изучения и описания субъектности как социально-педагогической дефиниции.

В научной литературе существует множество характеристик субъекта. Здесь мы приведем лишь некоторые из них:

– субъект как носитель определенных личностных свойств, способный преобразовывать свою жизнедеятельность с позиции успешного овладения избранной специальностью (Т. И. Шамова);

– субъект – это «человек, взятый в активном отношении к миру, действующий в социальном мире, ориентирующийся в нем и противостоящий силам, стремящимся ограничить его человеческое бытие» (А. Н. Кимберг);

– субъект – человек, проявляющий активную избирательную позицию, начиная от самоосознанного целеполагания, способный самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, инициативно и креативно создавать и интегрировать способы и условия решения поставленных перед ним задач, инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений (В. В. Горшкова);

– субъект – носитель и исполнитель общих закономерностей коллективной жизнедеятельности, сознание и воля, разум и чувства которого организуются в соответствии с общезначимыми целями, задачами, ценностями, нормами, техническими правилами и т. д. (Е. К. Быстрицкий).

Анализ категории субъекта позволяет выделить несколько аспектов ее изучения:

- субъект как сознательно действующее лицо, субъект жизни;
- субъект в качестве исполнителя и носителя активного социального взаимодействия и отношений человека с окружающим миром;
- субъект как источник познания и преобразования природы, общества, самого себя.

Категория субъекта определяется через способность к активной, конструктивной деятельности, самопознанию и проявлению своеобразия собственной личности, саморазвитию и самодвижению в процессе взаимодействия с окружающим миром. Только в позиции субъекта деятельности человек изменяет собственную траекторию самосозидания в предмет практического преобразования, диагностирует и адекватно оценивает произошедшие изменения, инициирует и осуществляет конструктивное общение, познание, самопознание в реальном взаимодействии с другими.

А. В. Брушлинский обращает внимание на специфичность детерминации (саморазвития, саморегуляции) субъекта. Детерминация субъекта осуществляется на высших уровнях бытия человека: свободы, совести и теоретического мышления. Только субъект, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, а не психическое и не бытие творит историю. Люди в процессе деятельности, общения и созерцания познают, преобразуют и переживают реальную действительность, раскрывая и используя ее объективные закономерности, выявляя и преодолевая собственные ошибки и заблуждения, и тем самым сознательно или неосознанно, рационально или интуитивно прокладывают жизненный путь. При этом решающую роль играет творчество, которое может осуществляться только субъектом [3].

Психолого-педагогические исследования личности как субъекта деятельности проводились в разных направлениях: К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. В. Горшкова, В. В. Сериков, С. Л. Рубинштейн (субъект деятельности), Б. М. Теплова (субъект витальности), Б. Г. Ананьев (о человеке как индивиде, личности, субъекте деятельности, индивидуальности) В. А. Татенко (субъект психической активности в онтогенезе), М. Н. Осинковский и Н. С. Степанов (субъект образовательного процесса), М. Г. Ермолаева, Н. К. Сергеев (субъект педагогической деятельности), Е. П. Грязева (субъект практики, субъект управления, субъект познания) и др.

Осознание качественного многообразия идей, привнесенных в психолого-педагогическую науку при рассмотрении субъекта в различных конкретных видах деятельности – может подтвердить идею Б. Г. Ананьева, что развитие субъектных свойств, становление человека субъектом происходит в процессе различных деятельностей. Для студента конкретной деятельностью является его учебная деятельность в вариативной образовательной среде, в которой будущий специалист выступает как источник активности, преобразующий образовательную среду и самого себя средствами и методами самопознания, саморазвития, личностного и профессионального роста.

«Человек как субъект практической деятельности характеризуется не только его собственными свойствами, но и теми техническими средствами труда, которые выступают своего рода усилителями, ускорителями и преобразователями его функций. Как субъект теоретической деятельности, человек в такой же мере характеризуется знаниями и умениями, связанными с оперированием специфическими знаковыми системами. Высшей интеграцией субъектных свойств является творчество, а наиболее обобщенными эффектами (а вместе с тем потенциалами) – способности и талант». Это, по мнению Б. Г. Ананьева, и есть основные характеристики человека как субъекта деятельности [1].

Наибольший интерес в рамках тематики данной работы представляют труды К. А. Абульхановой-Славской, Г. М. Андреевой, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина и т. д., раскрывающие сущность социализации личности в контексте человеческой деятельности. Интенсивность, динамика социализации личности во многом определяются мерой ее активности. Поэтому особый смысл приобретают гносеологический и праксеологический аспекты категории «деятельность». Гносеологическое значение этой категории состоит в том, что она позволяет проанализировать динамику личностного становления как процесс самопроизводства человека, в котором он самостоятельно разрешает и преодолевает противоречия индивидуального и социального бытия. Принцип деятельности позволяет преодолеть взгляд на личность как на пассивный объект манипулирования, качества которого однозначно заданы внешними требованиями и являются результатом воздействия извне (среды, идеологии, воспитательных институтов и т. д.). Деятельность одновременно является средством вхождения в социум, культуру и способом самореализации субъекта [5].

Исследователи (И. В. Ватина, М. Г. Ермолаева) отмечают, что понятие субъекта предполагает развитое единство субъектности и субъективности. М. Г. Ермолаева считает, что данные понятия в педагогике используются иногда как тождественные, однако субъективность должна пониматься как целостная онтологическая характеристика бытия человека, тогда как субъектность – содержательно-действенная характеристика активности, подчеркивающая интенциональность субъекта. То есть субъектность это такая характеристика активности человека, которая связана с мотивационно-смысловой сферой человека и определяет его отношение к предметной, профессиональной деятельности.

Л. Хьел, Д. Зиглер в глоссарии к «Теории личности» пишет, что субъективность (Subjectivity) – исходное положение о том, что каждый человек живет в максимально личном, субъективном мире переживаний, и этот мир оказывает главное влияние на его поведение.

С. Ю. Головин в Словаре практического психолога трактует субъективность как отношение к чему-либо, определенное личными взглядами, интересами или вкусами субъекта; отсутствие объективности.

А. М. Трещев, анализируя работы А. К. Осницкого, считает, что под субъективностью понимается все то, что задает качественную определенность жизни конкретного субъекта, принадлежит субъекту либо им производится или проистекает из него. Сюда можно отнести субъективные идеи, смыслы, суждения, оценки, потребности, способности и пр., то есть все то, что в онтогенетическом отношении определяет внутренний мир человека, его внутреннее содержание. О субъективном можно говорить как о гносеологическом, аксиологическом, праксиологическом и др. отношениях субъекта к объекту, в том числе и к самому себе. Когда говорят о субъектности, то имеют в виду, прежде всего, то, что она выражает авторский характер активности индивида как субъекта, самопричинность и самоположенность его существования и развития. «Субъектное всегда связано со способами разрешения проблем, – отмечает А. К. Осницкий, – способами реализации потенций человека, проявлениями его авторской позиции» [7].

Нам импонирует точка зрения С. Дерябо, который считает, что во всех случаях, когда авторы используют термин «субъектность» (аналогично термин «субъективность» в том же значении), они ведут речь о некотором свойстве (свойствах) субъекта, причем существенном его свойстве, более того, сущностном свойстве, которое принципиально отличает его от объектов и даже от других субъектов, – свойстве, наличие которого и делает субъекта тем, чем он является. Такое свойство традиционно называется качеством. «Субъективность» и «субъектность» – это два разных обозначения качества субъекта. В первом случае в семантическом поле явно доминирует тема адекватности (неадекватности) отражения субъектом объективного бытия, в термин «встроена» гипотеза о характере системообразующего свойства субъекта, что делает его применимым только в рамках тех концепций, которые ее разделяют. Во втором – термин лишь обозначает системное качество субъекта, сам факт его наличия как такового, не выдвигая при этом никаких предварительных гипотез о его сущности. Исходя из этого субъектность можно понять как системное качество субъекта, проявляющееся в виде различных субъектных качеств при взаимодействии субъекта с различными вещами.

Особое внимание в нашем исследовании следует обратить на смысловую интерпретацию субъектности как одной из базисных категорий процесса социального становления личности в современном динамично изменяющемся мире.

Субъектность в философском определении понимается как – рефлексивное осознание себя как физиологического индивида, имеющего физиологическую общность с другими индивидами, как общественного существа, подобного другим людям, как члена Социума, как индивидуальности, характеризующее собственное «Я» [9].

Субъектность рассматривается как центральное образование человеческой реальности, интегрирующее такие ее характеристики, как активность, рефлексивность, инициативность, творчество, этическая зрелость,

самодетерминация, саморегуляция, осознанность, самостоятельность и др. Субъектность возникает на определенном уровне развития личности и подразумевающее способность к самостоятельному житнетворчеству, самодвижению и саморазвитию. Перечисленные характеристики образуют субъектное ядро [2].

Е. Н. Волкова понятие «субъектность» рассматривает с нескольких сторон. С одной стороны она определяет субъектность как свойство личности, позволяющее производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке. Она отмечает, что в основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю. С другой – как качество личности, исходя из того, что субъектность возникает на определенном уровне развития личности и представляет собой новое системное качество личности, которое определяет специфику внешнего поведения человека» и выступает как «устойчивое, укоренившееся в поведении человека отношение к тем или иным сторонам действительности.

Подчеркивая признание за человеком качества субъектности, В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев утверждают, что «субъектность – это многообразие психологических способностей и механизмов, обобщенно представленных в таких психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер человека. Иначе говоря, субъектность есть центральное образование человеческой субъективности, а следовательно, центральная категория психологии человека» [8].

И. С. Якиманская также считает, что субъектность – приобретаемое, формируемое свойство, но существующее благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека, кристаллизованной в потенциях учащегося.

Изучение субъектности как социокультурного феномена задает вектор специфики ее исследований в контексте социального становления личности. Разработка проблемы субъектности осуществляется в свете представлений об активной роли человека в процессе жизнеосуществления, когда он сам (субъект) является источником познания и преобразования действительности, проявляет осознанную избирательную позицию в выработке собственного, индивидуального способа жизнедеятельности.

При анализе многочисленных исследований субъектности в психолого-педагогической науке следует обратить внимание на разные подходы в определении содержания данного понятия, которое трактуется как: качество личности, системная целостность всех сложнейших и противоречивых качеств, личностное свойство, универсальное свойство живой матери, способ бытия человека:

– **субъектность** – социальный, деятельностно – преобразующий способ бытия человека; как самость – субъектность есть очевидная и конкретно данная форма само – действия человека. Развитие субъектности представлено пятью составляющими: оживление, одушевление, персонализация, индивидуализация, универсализация (В. И. Слободчиков);

– **субъектность** – это многообразие психологических способностей и механизмов, обобщенно представленных в таких психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер человека» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев);

– **субъектность** представляет собой, во-первых, рефлексивное осознание себя самого как физиологического индивида (соматическое Я), во-вторых, как общественное существо (социальное Я), в-третьих, как индивидуальность, характеризующаяся собственным психическим миром (психическое Я) (В. И. Степановский).

На основе анализа литературных источников Е. В. Крутых проследила, какие характеристики субъектности выделяют различные авторы. Это: активность; авторство своей деятельности, самого себя, своей концепции бытия; способность к рефлексии; эффективность самоуправления личности; целостность; креативность; опосредованность: осуществление активности с использованием знаний и умений применять законы того контекста, в котором функционирует субъект, способностью к рефлексии, программой действий; самооценочность и уникальность; свобода выбора, ответственность; способность осознанно ставить цели и достигать их; независимость; ресурсность как способность действовать и изменять мир в данных социальных условиях; коммуникативность: умение слушать другого, признание права за другим на собственное мнение, свои интересы, заинтересованность в принятии и понимании другого как равноправного коммуникативного партнера [6].

В. А. Татенко выделяет основные мотивационно-операциональные механизмы субъектности:

- целеполагание собственного психического развития и себя, как регулятора этого процесса;
- выбор, нахождение, продуцирование психологических средств для достижения поставленной цели;
- принятие решений по поводу того как, как и при каких условиях возможно достижение поставленной цели в максимальной степени;
- исполнение принятых решений;
- оценка результатов и анализ причин данной степени успешности;
- накопление индивидуального опыта, фиксация результатов и способ развития своей психики и своих субъектных качеств.

Однако в связи с обобщенными выделенными характеристиками субъектности, необходимо подчеркнуть, что субъектность как ключевое звено процесса социализации личности изменяется в течение всей жизни человека, т. е. способность к генерированию субъектной энергии, стремление реализовать свои способности происходит в направлении все большей сложности, самодостаточности, зрелости и компетентности. А. В. Брушлинский пишет, что по мере взросления все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес при-

надлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют внешние причины, влияния и т. д.» [3].

Проведенный анализ научных исследований по проблеме через синтез категории субъекта позволяет сделать вывод о том, что в целом все рассматриваемые концепции (педагогические, психологические, философские, социологические) выражают определенные грани той сложной реальности, которая определяется термином «субъектность». Из всех исследований данного феномена важно то, что субъектность – понимается как важный аспект бытия субъекта, обеспечивающий возможность продуктивной и преобразующей деятельности, реализацию субъектом своей самобытности. Субъектность на уровне индивидуальности проявляется в способности личности производить изменения в окружающей действительности и в самом себе на основе проявления целеориентированной активности к самосовершенствованию, самореализации в жизнесозидательных связях, взаимодействиях, отношениях с социумом.

Несмотря на разнообразие подходов к проблеме субъектности, можно констатировать, что категория субъектности в контексте социализации личности обнаруживает себя в главной способности человека изменять окружающую действительность и свое собственное бытие в мире посредством выхода с уровня «Я и общество» на уровень «Я-Мы в обществе», что и позволяет ему стать активным субъектом совместной деятельности, взаимодействия и миропреобразования.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Избранные психологические труды: В 2 т. [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. **Березин, А. Ф.** Развитие субъектности студентов-психологов в процессе самостоятельной учебной деятельности [Текст]: дис. ...канд. психол. наук / А. Ф. Березин. – Ставрополь, 2002. – 175 с.
3. **Брушлинский, А. В.** Проблема субъекта в психологической науке [Текст] / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1996. – Т. 12. – № 6. – С. 3–11.
4. **Дерябо, С.** Личность: от субъективности к субъектности [Текст] / С. Дерябо // Развитие личности. – № 3. – 2002. – С. 261–265.
5. **Запесоцкий, А. С.** Образование: философия, культурология, политика [Текст] / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
6. **Крутых, Е. В.** Становление субъектности в студенческом возрасте [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Крутых. – Краснодар, 2006. – 226 с.
7. **Осницкий, А. К.** Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
8. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. Психология человека [Текст]: Введение в психологию субъектности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 1995. – 384 с.
9. **Субъект действия, взаимодействия, познания.** [Текст] – Воронеж, 2001. – 228 с.

10. **Терегулов, Ф. Ш.** Становление сознания-монистический подход [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 29–44.

11. **Ильиных, И. М.** Дополнительное образование как пространство развития социальной активности молодежи [Текст] / И. М. Ильиных // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 323–333.

12. **Дергунова, Т. А.** Формирование у студентов способности к критическому анализу педагогических новаций [Текст] / Т. А. Дергунова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 170–175.

13. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–145.

УДК 378.147.88

Азат Салимьянович Валеев

Доцент, кандидат технических наук, заведующий кафедрой общетехнических дисциплин естественно-технического факультета Сибайского института «Башкирского государственного университета», valeev_as@mail.ru, Сибай

ТВОРЧЕСКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Azat Salimjanovich Valeev

The senior lecturer, the candidate of technical sciences, managing chair of disciplines of natural-technical faculty of Sibajsky institute «Bashkir state university», valeev_as@mail.ru, Sibaj

CREATIVE-TECHNOLOGICAL LABORATORY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY AND BUSINESS

С первых дней профессиональной подготовки в вузе будущие учителя технологии и предпринимательства получают возможность участия в работе творческо-технологической лаборатории (ТТЛ). ТТЛ является объединением единомышленников по определенным интересам в той или иной сфере творческой деятельности студента в рамках специальности «технология и предпринимательство».

Творческо-технологическая лаборатория является дополнительным звеном в освоении профессиональных компетенций в учебно-профессиональной деятельности студентов. Участие в работе творческо-технологической лаборатории (ТТЛ) не является обязательным для студентов. Студенты имеют возможность посещать одну или несколько секций, в зависимости

от собственных желаний, степени подготовленности к творческой работе в данной секции, уровня знаний, умений и навыков. Студентам предоставляется возможность совершенствовать технологическую практику в кругу единомышленников.

Согласно ГОС ВПО [1], на изучение дисциплин специализации отводится 900 часов. При этом важно, чтобы студент специальности «Технология и предпринимательство» освоил базовые знания, умения и навыки, необходимые для изучения научных дисциплин, формирующих квалифицированного будущего учителя технологии и предпринимательства.

В рамках технологического практикума студенты знакомятся с основами всех других специализаций, что позволяет им расширить компетенции и в других областях знаний. Мы стараемся не отрывать друг от друга все стороны подготовки будущего учителя технологии в ходе его профессиональной подготовки и в полной мере осуществляем преемственные связи между ними.

Студенты младших курсов с удовольствием посещают секции «Здоровьесберегающие технологии в образовательной области «Технология»», «Технологической культуры», «Дизайн-студия «Артифактура»», «Информационные технологии в образовательной области «Технология»». Секции «Производство материальной культуры народов Башкортостана», «Графической культуры», «Творческо-художественная» и «студенческое конструкторское бюро» пользуются повышенным спросом у студентов 2–4-х курсов. Методической основой каждой секции являются соответствующие специализации, курсы по выбору и дисциплины регионального компонента.

Как показал опыт работы, ТТЛ обеспечивает формирование у будущих учителей технологии и предпринимательства целостного представления о правильности выбранной педагогической профессии, о соответствии собственных личностных качеств, требуемым профессиональным качествам, осознание тех трудностей, с которыми можно столкнуться в процессе подготовки к профессионально-педагогической деятельности.

В процессе данной работы происходит овладение умениями рефлексивного анализа предстоящей педагогической деятельности учителя технологии и формирование у студентов четких представлений о перспективах профессионального роста, понимания значимости данной деятельности для других людей, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в педагогической деятельности.

Стержнем деятельности ТТЛ является формирование у будущего учителя технологии и предпринимательства профессиональной направленности, которая развивается и одновременно подкрепляется овладениями профессиональными умениями на их основе.

В Сибайском институте (филиале) Башкирского государственного университета профессиональная подготовка по специальности «Технология и предпринимательство» осуществляется по шести специализациям: «Конструирование и моделирование одежды», «Декоративно-прикладное творчес-

тво», «Технология обработки пищевых продуктов и декоративно-прикладное творчество», «Горное дело», «Автодело и техническое обслуживание», «Художественная обработка материалов».

В настоящее время творческо-технологическая лаборатория в Сибайском институте является динамично развивающейся средой творческой самореализации студентов и насчитывает десять секций.

Секция «Информационные технологии в образовательной области «Технология»».

В секции особое внимание уделяется осознанию студентами того, что информационные технологии и компьютерные обучающие средства являются составляющей частью качественной профессиональной деятельности будущих учителей технологии и предпринимательства.

Учитывая особенности педагогической деятельности будущего учителя технологии, на секции обращается внимание студентов на: обработку информации о технологических процессах и оборудовании; использование компьютерных средств и внедрение их в образовательную область «Технология»; разработку информационных средств обучения, ориентированных для учащихся образовательных учреждений.

Электронные учебно-методические пособия, разработанные студентами в рамках лаборатории по различным дисциплинам, собраны в единую базу данных. База данных построена с учетом возможности корректировки и совершенствования, открыта для свободного пользования студентами очного и заочного обучения, а также ими могут пользоваться наши выпускники – учителя технологии и предпринимательства.

Представление информации по дисциплинам специализации способствует дальнейшему развитию способностей каждого студента и позволяет лучше организовать самостоятельную работу студентов. Это оказывает положительную роль в дальнейшей профессиональной деятельности специалиста.

Секция «Студенческое конструкторское бюро».

Творческие объединения студентов являются высокой формой организации технического творчества студентов, способствуют развитию устойчивого интереса к творческой деятельности, самостоятельности и закреплению приобретенных компетенций.

Наиболее эффективным способом развития творческих способностей студентов, на наш взгляд, является студенческое конструкторское бюро (СКБ), успешно функционирующая на базе ТТЛ.

Студенты младших курсов в рамках СКБ начинают начальное знакомство с техническим творчеством в кружках по авиа- и судомоделированию, при проведении занятий по технологическому практикуму и во время практик. В таких кружках и занятиях используются методы, способствующие развитию познавательных интересов и формированию умений и навыков практической работы у студентов. Используются такие виды работ: реферативная; репродуктивная работа по изготовлению и ремонту учебно-лабораторного

оборудования кабинетов и лабораторий; проведение опытов и исследований в рамках учебных программ; подготовка и выпуск информационных бюллетеней по тематике работы лаборатории; проведение олимпиад по предметам; проведение конкурсов и выставок творческих работ; проведение тематических вечеров, диспутов; техническое творчество.

В предметных кружках по специальным дисциплинам работают, как правило, студенты старших курсов. Им предлагается более широкое поле деятельности: экспериментально-конструкторская (разработка и исследование отдельных функциональных узлов, выполнение конструкторских документов, разработка технологических карт); научно-исследовательская; экономическая; техническое творчество; работа в качестве руководителей кружков; выполнение комплексных проектов.

В рамках СКБ реализуются следующие задачи: научить студентов видеть достоинство и недостатки конструкции используемых ими инструментов, механизмов, технологических приспособлений, окружающих их машин и других технических устройств и находить пути их совершенствования в процессе создания моделей, макетов, опытных образцов технических объектов; помочь в самостоятельном определении оптимальных путей и способов выполнения различных технологических операций; сформировать у студентов осознанное стремление к использованию опыта технического творчества в решение повседневных практических задач.

В СКБ большое внимание уделяется вопросам повышения культуры технической речи студентов и ознакомлению с техническими терминами. При решении технических задач, в процессе разработки и изготовления готовых образцов, руководители знакомят студентов с теорией решения изобретательских задач, обмениваются опытом и делают упор на поиск собственных алгоритмов решения технических задач.

Результатами работы СКБ являются действующие модели и макеты, используемые в учебном процессе практически по всем дисциплинам подготовки. В нашем вузе полностью оборудованы участниками СКБ учебные лаборатории «Устройство автомобилей», «Правила дорожного движения», «Детали машин», «Горное дело» и др.

Секция «Воспроизводство материальной культуры народов Башкортостана».

Актуальность и перспективность работы секции заключается в приобщении студентов на примере технологического образования к изучению и воссозданию материальной культуры народов Башкортостана.

Задачи секции: изучение культуры народов Башкортостана для сохранения и приумножения наследий национальной культуры; психолого-педагогическое, культурологическое, технологическое исследование материальной культуры; разработка и организация проектной деятельности молодежи с введением элементов национальной культуры, способствующей продвижению идеи до выпуска готовых изделий (услуг) и их реализация (например: орудия труда, изделия быта, костюмы, украшения и др.).

Результатами деятельности секции являются: сбор и воспроизводство предметов традиционной русской и башкирской материальной культуры; создание экспозиции по материальной культуре народов Башкортостана для кабинета народных промыслов и ремесел; участие на конкурсе по башкирским костюмам.

Участники секции, под руководством автора статьи, в 2007 г. участвовали в научно-исследовательской работе ГНТП Республики Башкортостан «Приоритеты духовного и социально-экономического развития Республики Башкортостан», по теме «Особенности и перспективы социально-культурного развития народов Башкортостана в условиях глобализации». Выполнили проект: «Воссоздание материальной культуры башкир в образовательном процессе в целях духовно-нравственного становления личности», общей стоимостью 400 тыс. руб.

Секция «Графическая культура».

В вузе вопросам формирования графической культуры студентов по специальности «Технология и предпринимательство» уделяется достаточное внимание при изучении дисциплин «Начертательная геометрия», «Проекционное черчение», «Прикладная и проектная графика», курсовом проектировании по дисциплине «Детали машин» и выполнении расчетно-графических работ. Однако в рамках творческо-технологической лаборатории в 2006–2007 учебном году был введен курс по выбору – графическая культура. Студенты изучают художественные шрифты, секреты шрифтового оформления, а во время практических занятий выполняют упражнения. Студенты выполняют расчеты для правильного расположения текста или отдельных слов. В конце курса они сдают зачет в виде графической работы на формате А3, оформляют выбранные ими шрифты, показывают знания и умения в области использования элементов графической культуры.

Секция «Реализация здоровьесберегающих образовательных технологий в образовательной области «Технология»».

Цель работы секции состоит в разработке, теоретическом обосновании и практической реализации педагогической концепции формирования готовности будущего учителя технологии и предпринимательства к применению здоровьесберегающих образовательных технологий (ЗОТ) в профессиональной деятельности.

Под здоровьесберегающими образовательными технологиями мы понимаем технологии, в которых последовательно реализуется спроектированный учебно-воспитательный процесс через программы, приемы и методы, не наносящие вреда здоровью субъектам образовательного процесса, а напротив сохраняющая и укрепляющая главную ценность человеческой жизни – здоровье.

Научное и практическое направление работы секции здоровьесбережения ТТЛ реализуется: в выпускных квалификационных работах студентов, связанные с вопросами здоровья и ЗОТ; разработке игровых технологий по разделу «Кулинария»; развитию экологической культуры студентов в рамках

изучения дисциплины «Культура дома и семьи» и «Экология»; изучении вопросов эргономики в технологической подготовке будущих учителей; реализации здоровьесберегающих технологий по разделу «Кулинария»; изучении экологических аспектов питания и формировании здорового образа жизни.

Участниками секции предложен ряд мероприятий и система организации здоровьесберегающих образовательных технологий в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства, включающая в себя следующие образовательные компоненты: внесение коррективов в программы подготовки специалистов с целью расширения, углубления ЗОТ по учебным дисциплинам; разработка рабочих программ, лекционных курсов, практических занятий с элементами ЗОТ; внедрение курсов (системные, специальные, обязательные) по ЗОТ; изучение науки педагогики здоровья – науки о воспитании и обучении человека здоровому образу жизни.

Секция «Технологическая культура».

Изучая состояние технологического образования, её проблемы и задачи Ю. Л. Хотунцев в своих работах [2; 3] дает определение технологической культуры. Технологическая культура – культура преобразующей, творческой природосообразной деятельности, включает знания, умения и навыки, эмоционально-нравственное отношение к данному виду деятельности и готовность действовать с учетом ответственности за свои действия. Технологическая культура включает 10 граней: культура труда, графическая культура, культура дизайна, информационная культура, предпринимательская культура, культура человеческих отношений, экологическая культура, культура дома, потребительская культура, проектная культура.

Основной задачей секции является организация проектной и творческой деятельности студентов, направленной на формирование технологической культуры.

В образовательной области «Технология» успешно реализуется проектная деятельность с её большими возможностями творческого развития учащихся, их самостоятельного продвижения от возникновения идеи до выпуска готовых изделий (услуг) и их реализации. Это фактически единственный школьный учебный курс, отражающий в своем содержании общие принципы творческой преобразующей деятельности человека и все аспекты материальной культуры. Он направлен на овладение учащимися навыков конкретной предметно-преобразующей деятельности, создания новых ценностей, что, несомненно, будет соответствовать потребностям развития общества.

В процессе работы над проектами студенты раскрывают содержание всех сторон технологической культуры: культуры труда, культуры дизайна, графической культуры, культуры человеческих отношений, потребительской культуры, предпринимательской культуры, культуры дома, экологической культуры, информационной и проектной культуры. Участники секции явля-

ются участниками и других секций, помогают своим товарищам применять технологические знания и умения в практической деятельности, знакомят с основами формирования технологической культуры, организуют совместные семинары и выставки работ, посвященные различным сторонам технологической культуры.

Решение проблемы формирования технологической культуры школьников будет эффективным, если в процессе обучения в общеобразовательной школе будет реализована учителями технологии и предпринимательства модель формирования технологической культуры. Целостное представление об этих вопросах студенты получают в процессе участия в секциях ТГЛ и изучении курса по выбору «Основы технологической культуры».

С учетом необходимости подготовки компетентных специалистов в вопросах формирования технологической культуры, в учебный план специальности введен курс по выбору «Основы технологической культуры», в объеме 132 часа, в т. ч. 70 часов аудиторных занятий.

Секция «Предпринимательская культура».

Задачами секции является формирование знаний, умений и готовности использовать принципы эргономики, эстетики, дизайна и художественной обработки материалов для обеспечения конкурентоспособности продукции, анализировать потребности рынка, организовывать и управлять коллективом, рекламировать свою продукцию.

Современному специалисту необходимо обладать качествами экономически грамотных, конкурентоспособных людей, способных чутко реагировать на запросы рынка и уметь организовать работу по выпуску качественной и востребованной продукции. Предпринимательское образование тесно связано с предпринимательской культурой, подразумевающей деятельность человека по организации производства товаров и услуг, отвечающих общечеловеческим ценностям.

В процессе работы секции студенты осваивают следующие компетенции:

- умения и навыки решения практических экономических задач;
- умения взвешенно анализировать и объективно оценивать свои действия и действия окружающих людей;
- знание экономической культуры, логического мышления, познавательной активности студентов;
- умения и навыки руководить людьми.

Планом секции предусмотрено проведение деловой игры «Разрешение конфликтных ситуаций», которая поможет освоить приемы группового анализа ситуаций и разработки управленческих решений, развить навыки обоснования решения и поиска согласия интересов различных социальных групп, участвующих в экономическом процессе, освоить принципы демократического управления. Овладевают логикой экономического мышления и экономическими знаниями, имеющими непосредственное отношение к каждому: о ценообразовании, платежеспособном спросе, денежном обра-

щении, формировании дохода, путях его прироста, каковы экономические цели и задачи государства.

Результатом участия в работе секции является приобретение студентами основы предпринимательской культуры.

Творческо-художественная секция.

Используя прогрессивное наследие прошлого и достижения современного отечественного и зарубежного декоративно-прикладного искусства, секция должна служить подготовке высококвалифицированных педагогов широкого профиля, способных обучать высокому искусству учащихся образовательных учреждений и создавать в проектах и материале совершенные произведения декоративного прикладного творчества, должен развивать художественно – образное мышление, художественный вкус и изобретательность. Работа способствует выявлению в процессе индивидуальной и групповой работы творческой индивидуальности студента – будущего учителя.

Для решения этой цели, секция призвана последовательно и методически правильно, научить студентов:

- знанию основ всемирного наследия изобразительного и декоративно-прикладного творчества;
- ознакомлению студентов с основами различных методов изобретательной деятельности, этапами решения творческих задач, основами дизайна, эргономики;
- умению выражать свои творческие замыслы графически и в материале;
- умению к самостоятельному пополнению знаний и повышению уровня профессиональной подготовки;
- умению комплексно подходить к решению конкретного задания, учитывая всю совокупность специальных изобразительно-художественных, функциональных и экономических задач.

Высокое профессиональное мастерство студента, умение выразить свои творческие замыслы графически и в материале на всех стадиях выполнения задания – конечная цель секции.

Секция «Дизайн-студия «Артифактура».

Цель дизайн-студии «Артифактура»: закрепить теоретические основы и приобрести дополнительные практические навыки для освоения прогрессивных современных методов конструирования, оптимизации проектируемых модных и современных швейных изделий.

Задачами секции являются: формирование у студентов умений по созданию различных форм и кроев одежды, ее художественному оформлению на основе научных знаний об одежде, антропологии и анатомии строения фигуры человека, современных течений моды и запросов общества; умений правильного обучения студентов младших курсов приемам конструирования одежды; углубление политехнического кругозора будущих учителей

технологии; познание студентами современного швейного производства; развитие у них способностей к самостоятельному творчеству.

Студенты с большим удовольствием проектируют и производят пошив модной одежды. Созданные коллекции являются хорошим дидактическим материалом для специализации «Конструирование и моделирование одежды». Ежегодно три-четыре коллекции одежды участвуют в молодежном форуме моды «Евро-Уфа-Азия» и получают заслуженные награды. Участники показов получают приглашения на участие в мастер-классах, организуемых с участием дома-моды В. Зайцева. Студенты с гордостью носят повседневную одежду, сшитую своими руками. По заказу учреждений образования Республики Башкортостан разработаны эскизы и сшиты школьные костюмы с элементами национального орнамента. Рассматривается вопрос о рекомендации образцов для внедрения в производство.

Со студентами работают высокопрофессиональные специалисты: художник-стилист, инженер-технолог швейного производства, профессиональные швеи и закройщики. В результате совместного сотрудничества реализуются самые смелые идеи в готовые проекты. Студенты осваивают дополнительные квалификации: закройщик, швея детской одежды, швея верхней одежды и др. Участники секции подбирают исходные данные для проектирования швейных изделий; используют рациональные приемы конструктивного моделирования; строят чертежи лекал изделий; делают наброски и эскизы моделей одежды и переносят их с плоскости на объем; пользуются соответствующими инструментами и средствами конструирования, моделирования и художественного оформления швейных изделий.

Полученные знания, умения и навыки помогают лучше освоить выбранную специальность и специализацию, позволяют расширить сферу будущей профессиональной деятельности.

Секция «Практика и трудоустройства».

В вопросах формирования компетентного специалиста особое место занимает практическая подготовка студентов. Закрепление учебного теоретического материала, выработка практических умений и перевод их в разряд навыков предопределяет их значимость. Организация практик в соответствии с учебным планом специальности позволяет обеспечить приобретение основных компетенций специалиста. В период бурного развития общества, техники, технологий выдвигаются особые требования к профессиональной компетентности учителя технологии и предпринимательства. Необходимы новые решения по совершенствованию подготовки специалистов, обладающих практическим опытом профессиональной деятельности, приобретаемой в процессе обучения.

Направлениями работы секции является приобретение практического опыта по направлениям подготовки, специализациям, организация технологической практики в рамках ТТЛ и помощь в трудоустройстве студентов и выпускников. В процессе участия в работах секций ТТЛ студенты совершенствуют свое мастерство реализации различных проектов, получают

дополнительные возможности индивидуальной работы с опытными преподавателями и наставниками, более полно используют возможности станочного парка учебных лабораторий и мастерских. Студентам предоставляется возможность, на основе трудовых соглашений с институтом, выполнять заказы по изготовлению и ремонту учебной мебели, выполнению художественно-оформительских работ, пошиву сценических костюмов, изготовлению дидактических материалов и др.

В рамках секции работает служба «Вакансия», формирующая портфель заказов на краткосрочные и постоянные работы, договоры подряда с организациями и частными лицами, выполнение которых не противоречит закону и охватывает сферы профессиональной деятельности. Студенческая служба «Репетитор» предлагает консультационные и репетиторские услуги учащимся образовательных учреждений, студентам колледжей и вузов по художественно-графическим, техническим и педагогическим направлениям подготовки.

Секция, совместно со службами института, активно работает по организации практик студентов и поиску рабочих мест для выпускников. Проводит обучающие семинары по составлению резюме специалистов, консультирует по вопросам прав и обязанностей молодых специалистов. Наиболее перспективным является работа по поддержке контактов с выпускниками по данной специальности, т. к. именно наши выпускники прошлых годов оказывают большую помощь в приеме студентов на практики и трудоустройстве выпускников.

В творческо-технологической лаборатории было генерировано много оригинальных творческих идей. Кроме того, в процессе деятельности ТТЛ занятия переросли в научное творчество, а педагогическое управление осуществлялось в единстве с самоуправлением студентов.

На примере творческо-технологической лаборатории нами показана возможность психолого-педагогического обеспечения перехода управления в самоуправление процессом собственного становления личности будущего учителя как субъекта деятельности (см. таблицу).

Педагогическое управление	Самоуправление студентов
1	2
<p>1. Целеполагание Нами были сформулированы цели творческо-технологической лаборатории:</p> <p>1. Создать условия формирования технологической культуры, разработать технологии проектной деятельности, развить предпринимательские способности и определить дидактических условий повышения мотивации студентов к учебно-профессиональной деятельности.</p> <p>2. Создать педагогические условия для генерирования идей того, как в условиях Сибайского института (филиала) Башкирского государственного университета осуществить интенсификацию учебного и научного творчества студентов в целях рефлексивного развития их творческих способностей.</p> <p>3. Создать педагогические условия перехода педагогического управления в самоуправление студентов в процессе творческо-технологической лаборатории при подготовке по специальности «Технология и предпринимательство». На этом этапе мы осуществляли разбивку вышеназванных стратегических целей на подцели. В процессе уточнения проблемы осуществлялась конкретизация целей на всех этапах творческо-технологической лаборатории. Использовался комплекс всевозможных методов и приемов интенсификации обучения.</p>	<p>1. Самонацеливание Студенты сначала обсуждали и уясняли цели ТТЛ. Для этого каждый из участников лаборатории в соответствии с поставленной проблемой для себя ставил задачи, которые обсуждалась на заседании творческо-технологической лаборатории. Студенты уточняли основные стратегические и наиболее важные тактические цели, методы, которые были эффективно применены. Принимали цели с необходимостью выполнением комплексных проектов, отвечающих современным требованиям промышленной эстетики, эргономики и экономически обоснованным. Цели должны быть реализованы на основе имеющихся теоретических знаний, технологических умений и навыков, возможностей учебных лабораторий и мастерских, в направлении будущей профессиональной и настоящей учебной деятельности. Создавались условия для самонацеливания студентов на достижение высоких результатов проектной деятельности и осознания потребности в самообразовании с целью получения удовлетворения от выполненных творческих проектов.</p>
<p>2. Планирование Мы детализировали и конкретизировали цели ТТЛ. Продумывали и планировали создание малых учебно-творческих групп участников лаборатории (до 5 человек, с участием преподавателя и мастера). Предлагали варианты планов работы для каждой микрогруппы. План работы предусматривал дальнейшее развитие творческих способностей студентов с опорой на выбранные направления специализаций (например, по специализации «Художественная обработка материалов» планирование работы микрогруппы направлено на создание новых художественных изделий с использованием нетрадиционных материалов и технологий, которые не вошли в программу подготовки).</p>	<p>2. Самопланирование Каждая учебно-творческая группа (экспериментальная группа была разделена по 3–5 человек) уточняла план ТТЛ, наиболее удобное время и место заседаний. Наметили провести несколько заседаний ТТЛ, для уточнения стратегии реализации плана работы, выработки концепции проекта и его детальной проработки и обоснования. Первое заседание – придумать оригинальное знакомство участников лаборатории и выбор методов работы. Второе и третье – генерирование идей; четвертое – критический анализ и систематика творческих идей, остальные заседания – комбинированные.</p>

1	2
<p>3. Организация Мы выступали в роли основного организатора делового творческого общения участников ТТЛ. На первых заседаниях обучали наиболее характерным приемам, правилам. Организовав деятельность участников, следили за корректным и эффективным ходом процесса организации всей деятельности участников лаборатории. Мы распределяли роли и функции ее участников, корректировали и направляли ход ТТЛ в целом.</p>	<p>3. Самоорганизация Участники ТТЛ с учетом своих интересов и творческих способностей выбирали роли, эти ролевые функции уточнялись и корректировались после каждого заседания. На завершающихся этапах ТТЛ все более и более функции педагогического управления переходили в самоуправление, повышалась самоорганизация студентов. Они становились более «контактны», и более свободно и раскованно осуществлялось общение. В состав микрогрупп были дополнительно включены студенты, обладающие определенными компетенциями в тех или иных областях знаний. Например, в группу, занимающейся разработкой моделирующей и обучающей программы по курсу «Сопротивление материалов» были включены студенты специальности «Прикладная математика и информатика», обладающие знаниями в области программирования. В процессе работы появилось новое направление деятельности ТТЛ – студенческое конструкторское бюро, занимающееся проектированием и изготовлением учебно-лабораторного оборудования.</p>
<p>4. Стимулирование Мы организовали соревнование между учебно-творческими группами: каждая группа давала более оригинальные и более эффективные идеи по проблеме. Нами поощрялись наиболее смелые, неожиданные ассоциации, аналогии. Стремилась приобщить к активной творческой деятельности всех, в том числе и менее способных участников ТТЛ. Мы стремились воздействовать и на логические (осознаваемые), и на эмоциональные и рациональные процедуры деятельности.</p>	<p>4. Мобилизация Участники лаборатории – периодически мобилизовались на генерирование идей, они как бы «сливались» с группой, использовали все свои творческие способности, стремились принимать самое активное участие на всех этапах работы, высказывали любые, даже, на первый взгляд, и абсурдные, казалось бы, малозначимые творческие идеи, опираясь и на логику, и на интуицию, и на то, что возникает по аналогии, ассоциативно и т. д.</p>
<p>5. Релаксация Нами в процессе работы периодически использовались приемные методы релаксации, чтобы снять «зажимы», психологические барьеры. Для этого использовались функциональная и национальная музыка, формула внушения, эмоциональные паузы, юмор и т. д.</p>	<p>5. Саморелаксация Участники ТТЛ на отдельных этапах либо по инициативе педагога, либо самостоятельно использовали функциональную музыку, формулу самовнушения, эмоциональные паузы и т. д.</p>

1	2
<p>6. Нормирование Мы задавали требования к конечному результату, распределяли время на обучение методам, затягивали время, особенно на общий инструктаж, большую часть времени посвящали генерированию идей. Мы также давали, раскрывали студентам нормативные модели (принципы, правила) работы. Согласовывали расписание работы в лабораториях и мастерских, время консультаций специалистов и снабжение необходимыми расходными материалами для изготовления творческих изделий.</p>	<p>6. Самонормирование Студенты осознавали требования к конечному результату ТТЛ, меньше расходовали времени на второстепенные дела и отвлечения, сводили к минимуму непроизводительные затраты времени, периодически использовали методы мобилизации и релаксации и др. Старались выдержать теоретически обоснованные в проекте нормы времени и материалов при выполнении творческих работ.</p>
<p>7. Учет Мы учитывали, в каком психологическом состоянии студенты приступают к работе в лаборатории (нормальном, пассивном или возбужденном). В зависимости от этого применяли методы стимулирования или релаксации. Поэтапно учитывалось, чего достигли участники, на каждом из творческих занятий подводили итоги.</p>	<p>7. Самоучет Сначала с помощью педагога, а затем самостоятельно студенты учитывали свое психологическое состояние и, в зависимости от этого, использовали методы мобилизации или релаксации. От занятия к занятию студенты учитывали, чего они достигли, что этому способствовало, что тормозило. Изыскивали наиболее оптимальные методы достижения конечных целей.</p>
<p>8. Контроль Мы контролировали ход работы от начала до конца, контролировали правильность и эффективность практических достижений, мысленно сравнивали с «эталонными» образцами. В качестве эталона мы сравнивали на заседаниях все работы, которые за сравнительно короткий срок максимально активизировали и интенсифицировали творчество студентов. Проводились выставки творческих работ, отбирались работы для участия в конкурсах республиканского и российского уровня.</p>	<p>8. Самоконтроль Самоконтроль студентов в процессе ТТЛ был непроизвольный, иначе самоконтроль из блага превратился бы в бедствие, в психологический барьер для генерирования идей. Самоконтроль того, что достигнуто, и что не достигнуто и почему, осуществлялся на завершающих этапах ТТЛ в целом. Процесс самоконтроля студентов главным образом ориентировался на то, чтобы максимально использовать их резервные возможности творческих способностей.</p>
<p>9. Педагогический анализ На каждом заседании ТТЛ мы подводили итоги того, как выполнили работу участники лаборатории, какие приемы, правила выполнялись недостаточно эффективно, что достигнуто, а что из поставленных целей следует перенести на следующее заседание. Вводились коррективы в краткосрочном планировании работ.</p>	<p>9. Самоанализ Постепенно, особенно на заключительных этапах ТТЛ, самоанализ процесса и результатов генерирования творческих идей студенты осуществляли самостоятельно либо при незначительной помощи педагога. Студенты самостоятельно подходили к необходимости постановки и реализации целей, выработке потребности в самосовершенствовании и повышении квалификации. Участники ТТЛ чаще начинали использовать методы научного исследования при решении текущих задач. Работы выставлялись и получали высокую оценку в конкурсах студенческих работ (три призовые места во Всероссийском конкурсе студенческих научных работ по специальности «Технология и предпринимательство», Москва, 2007 г.; призовое место в Республиканском конкурсе студенческих научных работ в секции «Технические науки», Уфа, 2006 г. и др.).</p>

1	2
<p>10. Коррекция С учетом результатов контроля и педагогического анализа, который осуществлялся по завершению каждого заседания, мы ввели способы коррекции. Однако часто была необходима коррекция в самом процессе работы. Так, если участники ТТЛ вследствие инерции мышления начинают генерировать однообразные и малопродуктивные идеи, то следует либо снова возвратиться к переосмыслению проблемы, либо использовать эмоциональную паузу, чтобы преодолеть инерцию мышления.</p>	<p>10. Самокоррекция Самокоррекция в учебно-творческой деятельности, а на завершающих заседаниях и в научно-творческой деятельности студентов частично осуществляли в процессе, а главным образом в начале каждого из заседаний. Так, например, после первого заседания студенты отметили, что следует уточнить цели работы. В связи с этим приходилось некоторые проблемы переносить на второе заседание лаборатории. Некоторые направления работы в проектной деятельности были скорректированы с учетом современных требований общества и пожеланий студентов. Участники ТТЛ старших курсов самостоятельно руководили работой микрогрупп студентов младших курсов.</p>

Опытно-экспериментальная работа показала, что студенты, регулируя свои профессионально-ориентированные действия, начиная с целеполагания своей деятельности и заканчивая самокоррекцией, смогли выработать способность к самоуправлению, посредством перевода функций управления в личностно-смысловые. На примере творческо-технологической лаборатории нами показана возможность психолого-педагогического обеспечения перехода управления в самоуправление процессом собственного становления личности учителя как субъекта деятельности.

Библиографический список

1. **Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 030600.** – Технология и предпринимательство. – М., 2005. – 22 с.
2. **Хотунцев, Ю. Л.** Программа «Основы технологической культуры» [Текст] / Ю. Л. Хотунцев // Школа и производство. – 2002. – № 7. – С. 9–12.
3. **Хотунцев, Ю. Л.** Совершенствование преподавания образовательной области «Технология» в культуросообразной школе. [Текст] / Ю. Л. Хотунцев. Материалы VI Международной конференции по проблемам технологического образования школьников «Технология 2000: Теория и практика преподавания технологии в школе (Т-2000)» – Самара, 2000. – С. 28–33.
4. **Эрюков, В. В.** Роль и место дидактических умений в структуре готовности учителя физической культуры к профессиональной творческой деятельности [Текст] / В. В. Эрюков // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 141–149.
5. **Арефьев, И. П.** Технологическое образование в школе и педвузе: проблемы и стратегия его развития [Текст] / И. П. Арефьев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 409–419.
6. **Сайгушев, Н. Я.** Игровое моделирование в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста [Текст] / Н. Я. Сайгушев, Л. И. Сайгушева,

А. С. Валеев, С. А. Новикова, Д. А. Савельев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 114–122.

7. **Саранцев, Г. И.** Методическое мышление в контексте эволюции предметных дидактик [Текст] / Г. И. Саранцев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 58–69.

8. **Баликаева, М. Б.** Специфика компетентного подхода в процессе самообразования студентов вуза [Текст] / М. Б. Баликаева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 21–29.

9. **Беловолов, В. А.** Правильный выбор приоритетов в деятельности системы образования [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 32–42.

УДК 37.0

Лариса Германовна Смышляева

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научно-исследовательской работе филиала ФГОУ ВПО «Сибирская академия государственной службы», tf@mail.tomsknet.ru, Томск

ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ АНДРАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ

Larisa Germanovna Smishljaeva

Candidat of Pedagogic Science, assistant professor, deputy director on research work in "Siberian Academy of State Service", tf@mail.tomsknet.ru, Tomsk

THE OPPORTUNITIES OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR IMPLEMENTING OF COMPETENCE-ORIENTED ANDRAGOGIC PROGRAMS

В настоящее время в отечественной педагогической науке интенсивно осуществляются поиски единых концептуальных оснований для создания состоятельной теории компетентно-ориентированного образования, которая выступала бы фундаментом для успешного функционирования современной российской образовательной практики на всех ее уровнях.

Разработки, связанные с реализацией компетентного подхода в условиях образовательной системы России, отражены в работах В. И. Байденко, А. А. Вербицкого, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Ю. Г. Татура, А. В. Хуторского и других ученых [1; 4; 5; 11 и др.].

Очевидно, что становление компетентности происходит в течение всей жизни человека в самых разных образовательных ситуациях и структурах, отражая осуществление установки «образование через всю жизнь». Поэ-

тому важным является определение принципов и условий, обеспечивающих непрерывное образование на основе компетентностного подхода. Это актуализирует необходимость проведения научно-педагогических исследований в области реализации компетентностного подхода в современных системах образования взрослых (андрагогических системах).

Реализация компетентностного подхода в андрагогическом процессе позволяет обеспечить компетентностно-ориентированное образование взрослых, что представляет собой инновационную андрагогическую модель.

На основе анализа сущности компетентностного подхода и закономерностей образования взрослых (андрагогических закономерностей) нами сформулированы принципы компетентностно-ориентированного образования взрослых:

1. Компетентностно-ориентированное целеполагание при моделировании андрагогических программ, т. е. определение целей андрагогических программ в контексте становления компетентности (развитие и формирование компетенций) взрослых обучающихся.

2. Индивидуализация компетентностных доминант в системе целей андрагогических программ с учетом особенностей образовательно-профессиональных дефицитов взрослых обучающихся. Наборы компетенций как целевые ориентиры в различных образовательных программах для взрослых могут быть разными в зависимости от специфики этих программ и от конкретных особенностей субъектности обучающихся.

3. Полисубъектность при определении компетентностно-ориентированных целей андрагогических программ (субъектами целеполагания выступают обучающиеся, работодатели, преподаватели).

4. Моделирование результатов образования как норм его качества при проектировании содержания андрагогических программ (В. И. Байденко).

5. Переход от оценки знаний к оцениванию компетенций при диагностике результативности андрагогических программ (В. И. Байденко).

6. Персонализация содержания образовательных программ в контексте определения индивидуальных компетентностных дефицитов взрослых обучающихся посредством использования модульного подхода к конструированию их содержания.

7. Обозначение формирования (становления) компетентности как основы системных взаимосвязей высшего профессионального и последиplomного образования в контексте идеи «образование в течение всей жизни»

8. Мониторинг формирования компетенций (становления компетентности) взрослых обучающихся.

9. Андрагогичность [6].

10. Акме-ориентированность [3].

Осуществление андрагогического процесса в инновационном режиме, согласно ценностям и принципам компетентностного подхода, может быть обеспечено лишь при соответствующем технологическом сопровождении.

Для определения специфики технологического обеспечения компетентностно-ориентированного образования взрослых необходимо соотнести

его концепты с особенностями современных образовательных технологий, а также проанализировать результаты опыта использования современных образовательных технологий для формирования компетенций у взрослых обучающихся.

Развитие компетентности (как результата компетентностно-ориентированных образовательных программ) предполагает наличие у обучающегося существенных количественных и качественных изменений личностного характера. Такие изменения, связанные с преобразованием когнитивных, эмоционально-волевых, коммуникативных, ценностных свойств, будут определять значимые и видимые поведенческие модификации.

Соответственно, при достижении целей образования, сформулированных в «компетентностном формате» целесообразно использовать такие образовательные технологии, которые обеспечат переориентацию традиционного обучения на принципиально новые основания, связанные с развитием личности, с изменением позиции обучающегося в образовательном процессе, когда он по-настоящему становится субъектом – активным участником образовательного процесса.

В связи с актуализацией проблемы становления субъектного статуса обучающегося в компетентностно-ориентированном андрагогическом процессе особого внимания заслуживает рассмотрение технологий активизации обучения (активные образовательные технологии). К технологиям активизации обучения можно отнести те, посредством которых организаторы учебного процесса целенаправленно создают условия, побуждающие обучающихся занять позицию активного субъекта учебной деятельности [7; 8; 9; 10 и др.]. Именно активные образовательные технологии выступают движущей силой становления субъектной позиции обучающегося в андрагогическом процессе, без чего невозможно формирование компетенций.

В контексте проблемы, рассматриваемой в данной статье, весьма интересной представляется типология активных образовательных технологий, приведенная Э. Зеером и Э. Сыманюк [4]. Авторы предлагают классифицировать образовательные технологии следующим образом:

- когнитивно-ориентированные технологии
- деятельностно-ориентированные технологии
- личностно-ориентированные технологии.

Данный подход к классификации образовательных технологий целесообразно соотносить с типологией компетенций в соответствии с их «индивидуальными» акцентациями (доминанта знания-понимания; либо умений – способностей деятельности; либо личностных ориентаций, ценностей, качеств). По мнению В. И. Байденко [1], компетенции (соответственно их акцентациям) также можно разделить на: когнитивно-ориентированные, деятельностно-ориентированные, ценностно (лично)-ориентированные.

Основным критерием для определения акцентации компетенции выступает доминирующая форма ее проявления в поведении человека (в учебной или реальной жизненной ситуации): *демонстрация понимания чего-либо* – когнитивно-ориентированные компетенции; *демонстрация действия*

(предметного, вербального, коммуникативного, интеллектуального и др.) – деятельностно-ориентированные компетенции; *демонстрация личностных проявлений* (позиции, качества, установки и т. п.) – личностно-ориентированные компетенции.

Когнитивно-ориентированные компетенции: системное видение; понимание последствий влияния собственной деятельности (в том числе, профессиональной) на природу и общество; рефлексивность.

Деятельностно-ориентированные компетенции: владение базовыми приемами исследовательской деятельности; способность продуктивно управлять временем; владение информационными технологиями; способность переносить полученные знания в социальную реальность.

Личностно-ориентированные компетенции: инициативность, ориентация на духовное развитие; способность к самокритике.

Для достижения целей компетентностно-ориентированных андрагогических программ должны быть четко определены конкретные образовательные технологии, адекватные характеру формируемых компетенций в соответствии с акцентациями (когнитивно-, деятельностно-, личностно-ориентированные).

Нами проведен теоретический анализ компетентностного потенциала активных образовательных технологий. В обобщенном виде его результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Компетентностный потенциал активных образовательных технологий

№ пп	Образовательная технология	Потенциальные возможности технологии для формирования компетенций как результатов образования
1	Кейс-стади	Обеспечивает формирование преимущественно когнитивного и деятельностного компонентов компетенций: (содержание кейсовых заданий во многом определяет возможности формирования того или иного компонента компетенций)
2	Метод проектов	Обеспечивает формирование преимущественно когнитивного и деятельностного компонентов компетенций в случае выполнения обучающими индивидуальных проектов; обеспечивает формирование всех компонентов компетенций в случае выполнения обучающимися парных и групповых проектов – за счет ресурса интерактивности
3	Игра	Обеспечивает формирование всех компонентов компетенций: когнитивного, деятельностного, личностного
4	Дискуссия	Обеспечивает формирование преимущественно когнитивного и личностного компонентов компетенций
5	Модерация	Обеспечивает формирование всех компонентов компетенций: когнитивного, деятельностного, личностного
6	Тренинг (в том числе, видеотренинг)	Обеспечивает формирование преимущественно деятельностного и личностного компонентов компетенций

В ходе проведения эмпирических исследований по выявлению специфики технологического обеспечения компетентностно-ориентированных андрагогических программ нами получены данные (использование метода опроса), отражающие оценку влияния активных образовательных технологий на формирование (развитие) различных компонентов ключевых компетенций взрослых обучающихся. Респондентами выступали взрослые обучающиеся – слушатели программ дополнительного профессионального образования, при осуществлении которых использовались различные активные образовательные технологии.

В табл. 2. представлены результаты, указывающие на долю респондентов (от общего количества участников опроса), обозначивших предпочтением (ями) какую (ие)-либо из предлагаемых в анкете позиций:

КК (когнитивный компонент формируемых компетенций) – технология существенно влияет на формирование понимания каких-либо вопросов;

ДК (деятельностный компонент формируемых компетенций) – технология существенно влияет на формирование умений, способов деятельности;

ЛК (личностный компонент формируемых компетенций) – технология существенно влияет на развитие личности (развивает личностные качества, формирует установки, ценностные ориентации).

Таблица 2

Влияние активных образовательных технологий на формирование ключевых компетенций, в %
(по оценкам взрослых обучающихся)

№ пп	Образовательная технология	КК	ДК	ЛК
1	Кейс-стади	91	88	47
2	Метод проектов (индивидуальные проекты)	87	92	31
3	Метод проектов (парные, групповые проекты)	85	89	83
4	Игра	86	89	83
5	Дискуссия	89	29	81
6	Модерация	92	89	89
7	Тренинг:			
	<i>коммуникативный</i>	34	93	87
	<i>личностного роста</i>	29	91	87

Эти данные не противоречат выводам о компетентностных возможностях активных образовательных технологий, полученным нами путем теоретического анализа (табл. 1).

Представляется важным обозначить некоторые выводы, полученные в ходе обсуждения с взрослыми обучающимися данных о компетентностных возможностях активных образовательных технологий. Так, 73% взрослых

обучающихся отмечают, что осмысление и понимание методов (технологий) усвоения учебной информации при ответах на вопросы соответствующей анкеты (и беседы) существенно повышает уровень сформированности у них таких компетенций как менеджмент знания («умение учиться») и владение методами познания. Большинство респондентов из числа взрослых обучающихся обозначают важность понимания технологических механизмов развития их профессиональной компетентности в андрагогическом процессе для дальнейшего выбора программ дополнительного образования по основанию их технологических особенностей. На наш взгляд, обсуждение с обучающимися технологических особенностей их образования, выступает одним из условий актуализации субъектной позиции взрослого в андрагогическом процессе.

Не менее важным условием актуализации субъектной позиции взрослого обучающегося выступает соблюдение принципа индивидуализации обучения при реализации компетентностно-ориентированных андрагогических программ. Данный вопрос также необходимо решать на технологическом уровне.

В ситуации формирования компетентности взрослого человека через образовательное воздействие необходимо учитывать то, что индивидуальные компетентностные дефициты взрослых обучающихся различны (эти различия обуславливают возраст, опыт, предшествующее образование). Соответственно, при реализации компетентностного подхода в образовании взрослых необходимо обеспечивать им индивидуальный образовательный маршрут для усвоения программы.

Организационно индивидуальная образовательная траектория взрослого обучающегося может быть обеспечена посредством модульных технологий обучения (Н. В. Бородина, С. Н. Горычева, З. Н. Сафина, Н. Е. Эрганова и др.) [2].

Например, при реализации компетентностно-ориентированных андрагогических программ в системе дополнительного профессионального образования на основе модульной технологии образовательный процесс организуется следующим образом:

- содержание обучения моделируется в результате системного анализа деятельности специалиста, которую разделяют на отдельные действия и операции (разрабатывается функциональная структура деятельности специалиста);

- на основе анализа функциональной структуры деятельности специалиста определяется перечень компетенций, обеспечивающих успешность выполнения специалистом его профессиональной деятельности;

- структура модульной программы соотносится со структурой деятельности специалистов и состоит из отдельных содержательных элементов, называемых модулями (каждый из модулей выступает средством формирования одной или нескольких компетенций);

– для изучения каждого модуля программы обучения разрабатываются специальные учебно-методические пособия как дидактические средства сопровождения процесса усвоения модуля обучающимися;

– на основе базовой модульной программы для каждого обучающегося составляется индивидуальная программа обучения с учетом его профессионально-образовательных потребностей (соответственно перечню тех компетенций, которые дефицитны для конкретного специалиста).

Наш опыт экспериментальной работы по использованию модульной технологии в процессе компетентностно-ориентированного дополнительного профессионального образования включал: во-первых, осуществление персональных образовательных программ взрослых обучающихся с использованием технологии дистанционного обучения; во-вторых, моделирование персональных образовательных программ в соответствии с особенностями индивидуальных компетентностных дефицитов обучающихся – по части модулей «по выбору»; в-третьих, включение в содержание персональных образовательных программ модулей, направленных на компенсацию универсальных компетентностных дефицитов обучающихся – в качестве обязательных.

Анализ экспериментальных данных позволяет заключить, что построение модульной персональной образовательной программы повышения квалификации специалиста целесообразно осуществлять согласно следующему алгоритму.

1. Представление непосредственным руководителем резюме на специалиста, направляемого на обучение. Резюме должно включать точные данные о фактически выполняемых функциях специалиста, перспективах его профессионального развития, цель и предполагаемые результаты обучения по программе повышения квалификации (в форме компетенций).

2. Организация процесса выбора каждым обучаемым модулей для конструирования содержания персональной образовательной программы в соответствии с содержанием резюме. Конструирование персональной образовательной программы предполагает определение перечня учебных модулей, изучение которых целесообразно для конкретного специалиста. Процесс выбора учебных модулей сопровождается тьютором.

3. Согласование с непосредственным руководителем содержания персональной образовательной программы специалиста (перечня модулей, надлежащих к изучению), при необходимости – корректировка; определение характера и содержания итоговой аттестации (например, темы итогового проекта; содержание итоговой аттестации должно отражать соответствие цели и задачам персональной образовательной программы); утверждение непосредственным руководителем персональной образовательной программы каждого специалиста, направляемого на повышение квалификации.

4. Составление графика освоения персональной образовательной программы обучающимся специалистом (через его согласование и утверждение непосредственным руководителем).

Анализ опыта нашей экспериментальной практики по части оценки результативности использования обозначенного выше подхода, отражающего интеграцию технологий модульного и дистанционного обучения при реализации компетентностно-ориентированного образования взрослых показывает, что требуются дополнительные научно-методические разработки, связанные с определением условий оптимизации такого подхода. Прежде всего, это обусловлено тем, что в настоящее время недостаточно актуализированы ресурсы дистанционного обучения в плане «научения обучающихся уметь и быть», т. е. связанные с развитием деятельностных и личностных компонентов формируемых компетенций.

Следует особо отметить, что технологическое обеспечение компетентностно-ориентированного образования взрослых невозможно без наличия методической основы (базы) для осуществления управления процессом достижения компетентностно запланированных образовательных результатов андрагогических программ. В связи с этим необходимо наличие методического инструментария для оценки сформированности компетенций как результатов образования взрослых. *На основе метода моделирования представляется возможным определить основные элементы данного методического инструментария. Таковыми выступают:*

- компетентностно обозначенные цели андрагогических программ (на основе планирования результатов образования в форме компетенций через установление универсальных и индивидуальных компетентностных дефицитов взрослых обучающихся);
- разработанность показателей сформированности каждой из компетенций;
- определение образовательных технологий, целесообразных для реализации конкретной компетентностно-ориентированной андрагогической программы;
- индикативная обеспеченность оценки сформированности компетенций в рамках конкретной образовательной технологии (наличие банка индикаторов);
- разработанность процедуры использования индикаторов сформированности компетенций в рамках конкретной образовательной технологии.

Нами сформулированы основные требования к моделированию индикаторов (специальных диагностических заданий) для оценки уровня сформированности компетенций.

1. Опора на операциональные особенности образовательной технологии, в рамках которой используется индикатор.

2. Доминанта деятельностного начала в характере заданий – индикаторов (актуализация метода анализа продуктов деятельности в процессе оценки сформированности компетенций).

3. Целевая и критериальная определенность индикаторов (наличие диагностично поставленных целей у заданий-индикаторов и обозначение критериев их достижения).

4. Введение шкалы для оценки уровня сформированности компетенций.

5. Использования специальных диагностических карт для оценки уровня сформированности компетенции в рамках конкретной технологии.

Предлагаемые методические основы реализации технологического обеспечения компетентностно-ориентированных андрагогических программ – ориентир для андрагогов в осуществлении локальных методических разработок, адаптированных к особенностям конкретных образовательных задач.

Резюмируя, можно сформулировать некоторые обобщенные суждения относительно возможностей современных образовательных технологий для реализации компетентностно-ориентированного образования взрослых.

Во-первых, активные образовательные технологии составляют важнейший технологический ресурс компетентностно-ориентированного образования взрослых. Детальное исследование компетентностных возможностей активных образовательных технологий, разделение их на личностно-ориентированные, деятельностно-ориентированные и когнитивно-ориентированные позволит преподавателю проектировать и реализовывать андрагогический процесс с учетом компетентностных дефицитов взрослых обучающихся.

Во-вторых, компетентностно-ориентированная индивидуализация андрагогических программ может быть обеспечена на основе их элективно-модульного построения, т. е. через использование технологии модульного обучения.

В-третьих, заслуживает внимания проблема выявления возможностей дистанционного обучения для осуществления компетентностно-ориентированного образования взрослых.

В-четвертых, важнейшим условием успешности компетентностно-ориентированного образования взрослых является методическая готовность преподавателей-андрагогов к его реализации. Соответственно, необходимы специальные научно-методические разработки, посвященные решению этой задачи.

Библиографический список

1. **Байденко, В. И.** Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст]: методическое пособие / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. **Горычева, С. И.** Модульное обучение. методические рекомендации [Текст] / С. И. Горычева. – Н.-Нов.: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1997. – 52 с.

3. **Деркач, А. А.** Основы общей и управленческой акмеологии [Текст]: учебное пособие / А. А. Деркач, О. С. Анисимов. – М.: РАГС, 1995. – 264 с.

4. **Зеер, Э. Ф.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 22–28.
5. **Зимняя, И. А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 20–27.
6. **Змеёв, С. И.** Основы андрагогики: учебное пособие для вузов [Текст] / С. И. Змеёв. – М.: Флинта, 1999. – 152с.
7. **Кларин, М. В.** Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) [Текст] / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
8. **Колесникова, И. А.** Основы технологической культуры педагога [Текст] / И. А. Колесникова. – СПб.: Изд. «Дрофа», 2003. – 288 с.
9. **Панина, Т. С.** Современные способы активизации обучения [Текст] / Т. С. Панина, А. Н. Вавилова. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 176 с.
10. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
11. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.
12. **Шипилина, Л. А.** К вопросу о разработке компетентностной характеристики магистра педагогики [Текст] / Л. А. Шипилина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 114–127.
13. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.
14. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. С. 61–78.
15. **Сластенин, В. А.** Готовность педагога к инновационной деятельности [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

РАЗДЕЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Уважаемый Валерий Александрович!

Я хотел бы вернуться к предыдущим своим работам относительно возникновения и развития Вселенной. К этому вынуждают меня драматизм борьбы научных мнений, безмерное количество конкурирующих гипотетических построений, порой весьма дерзких и оригинальных, с далекими отлетами от реальности. Да и электронный адрес, указываемый в списке авторов, дает возможность общаться с читателями, дабы прочувствовать их настроения.

Выяснилась интересная картина. Оказывается, среди нас все же слишком много исповедующих мрачный взгляд на окончательные знания. Старые философские взгляды на материю, пережившие свое время, стали для них догмами и превратились вследствие этого в серьезное препятствие для развития науки в целом. К тому же добавилась проблема языка общения и описания явлений: нам трудно оторваться от того единственного языка, который у нас уже создан и всецело подчинен законам классической научной мысли.

Возникает дилемма. С одной стороны, наука находится вне действия демократических принципов, и история учит, что мнение большинства не обязательно верно. С другой стороны, если рассматривать науку как коллективный социальный процесс, то содержание предлагаемых теорий обсуждается до тех пор, пока не будет достигнуто согласие между участниками исследований и научного сообщества в целом. Так что серьезным исследованиям на первых порах трудности гарантированы: ведь не могут же миллионы мух одновременно ошибаться, испытывая притяжение к некоторым продуктам жизнедеятельности людей!

Успокаивает лишь то, что любая теория строится в расчете на раскрытие сущности, а сущность раскрывается только на уровне целого. Целое предстает в своей великолепии лишь при сквозном анализе всех уровней мироздания от начала до конца, а еще лучше, когда этот конец совпадает с началом. Тогда можно будет говорить о кругообороте явлений, о развертывании и свертывании целого, об обобщенном состоянии и поэтапном его проявлении по строгим сценариям, в русле вполне определенных принципов. В этом случае значимость методологии выступает предельно ясно, как веление времени к современному уровню исследований. Прошу Вас обратить внимание на выводы, сделанные в конце работы.

Искренне Ваш, Ф. Ш. Терегулов.

УДК 32.03

Филарит Шарифович Терезулов

Доктор педагогических наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, terfil@yandex.ru, Уфа

ЕЩЕ РАЗ О МАТЕРИИ И ПРОСТРАНСТВЕ-ВРЕМЕНИ

Filarit Sharifovich Teregulov

Doctor of Pedagogy, professor of the M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University of, terfil@yandex.ru, Ufa

ONCE AGAIN ABOUT THE MATTER AND SPACE-TIME

Предисловие

Расшифровку генетического кода человека, которую совсем недавно сумели провести генетики, можно оценить как величайший за всю историю триумф научного познания. «Полное собрание сочинений Господа Бога о человеке» включает 3 миллиарда 200 миллионов букв-знаков, и эти четыре нуклеотидных основания теперь опознаны и идентифицированы, т.е. это послание пока лишь прочитано. И можно сказать, что и сами генетики его еще не совсем понимают, не говоря уже об объяснении возможности возникновения такого сложного образования вообще. Дело в том, что для стихийного возникновения данной молекулы не хватило бы и всего времени существования Вселенной. Это обстоятельство толкает некоторых ученых на мысль о возможном её сознательном проектировании неким Творцом. Тем самым, достигнув некоего предела возможностей познания действительности, ученым не остается ничего другого, как уповать на самого Господа Бога. Более того, выяснилось, что в сравнительном плане молекула ДНК человека почти не отличается от таковой шимпанзе; кроме того, по числу генов молекулы наследственности человека и мыши совпадают. Тогда в чем же состоит наше принципиальное отличие от остального животного мира? В чем заключаются те объективные основания, которые поставили человека во главу пирамиды жизни и каковы перспективы дальнейшего развития человечества?

В последнее время в прессе неоднократно сообщалось о завершении строительных работ по созданию огромного суперускорителя элементарных частиц, длившихся более пятнадцати лет на границе Швейцарии и Франции. Посредством построенного научного комплекса ученые надеются понять происхождение Вселенной. Большой Адронный Коллайдер (БАК) расположен под землей, на глубине около ста метров, в туннеле периметром около двадцати семи километров. В работе по созданию и эксплуатации БАКа участвовали более десяти тысяч человек из пятисот научных центров всего мира.

Пуско-наладочные испытания в принципе завершены, и общественность с большим интересом ждет запуска основного эксперимента. Но не ожидает ли теперь и физиков такое же разочарование, какое уже испытали генетики? Такое предположение возникает из-за того, что теория, на которую ориентировались ученые, готовясь к постановке эксперимента, так и не стала всеобщей, сквозной, поэтому она не способна, как уже упомянуто выше, объяснить многие этапы и уровни мироздания. В частности, вполне очевидна неспособность упомянутой теории для объяснения биосоциального уровня развития материи. Возможно, изъяны теории кроются в исходных представлениях о возникновении Вселенной именно как микромира.

Однако имеется и иная точка зрения, в которой утверждается, что этот микроуровень возникает несколько позже, в результате планомерного развертывания некоторого обобщенного макроскопического образования, и он не составляет начальный этап. Согласно положению К. Гёделя, сколько бы мы не экспериментировали внутри данного промежуточного уровня мироздания и как бы не увеличивали мощность ускорителей, таким путем понять причины взаимодействий элементарных частиц все-таки не удастся. Для понимания смысла внутриэтапных преобразований надо выйти за его пределы, необходимо осуществить сквозной анализ явлений. Поэтому значимость методологического обобщения трудно переоценить, поскольку ответ на вопрос о происхождении Вселенной и жизни в ней определяет наш взгляд на самих себя и наше место в мироздании, от него в значительной степени зависят наши самосознание, решения, чувства и поступки.

Представляя свою точку зрения на действительность, ученые вначале постулируют, далее приводят метафоры и только затем используют модели и математические расчеты. Таков, видимо, алгоритм любого открытия. Вот и мы в качестве исходных постулатов сформулировали несколько положений. И если производные от этих кратких утверждений покажутся читателям убедительными, мы готовы дать дополнительные разъяснения, вернувшись к истокам. Тем более что данные теоретические положения уже получили развернутые обоснования в наших предыдущих публикациях [1].

Итак, следующие категорические утверждения являются отправными моментами для раскрытия означенной проблемы. Материя возникает только в **топологической среде и только лишь посредством топологических процедур**. Из этого следует, что топологическая среда вырабатывает новообразования, называемые людьми материей, и этой среде, таким образом, придается генетическая функция. Что же представляет собой эта среда? Топологической средой мы назвали то, что другие исследователи начала материи условно обозначали по-разному – вакуум, эфир, пустота, ничто, хаос и т. п. Однако эти интуитивно приданные началу развития материи обозначения породили много вопросов, и продолжают порождать всё новые вопросы до сих пор.

Несколько слов об используемом термине. Греческое слово *topos* означает *место*; *топология* – это раздел математики, в котором изучаются наиболее

общие свойства геометрических фигур. Но если посмотреть вокруг, можно убедиться, что мир состоит из предметов, обладающих определенными формами и размерами, занимающими по отношению друг к другу определенные положения; а также, что их взаимодействия направлены на изменение местоположения по отношению друг к другу. Так что вся окружающая нас действительность представляет собой чистейшую топологию, следовательно, и среда, порождающая эту реальность, может на законном основании носить название не только топологической, но и тополого-генетической среды.

Ученые, вводя определенные понятия (в нашем случае это «вакуум», «пустота», «эфир»), были обязаны каким-то образом сформулировать причины их возникновения и представить картину развертывания материи в поименованных ими средах. Поэтому следующим важным моментом нашей познавательной конструкции является придание топологической среде строгих свойств и четких процедурных характеристик. Ниже представлено их описание, которое раскрывает полную суть топологической среды.

Итак, в этом динамичном мире есть только два топологических понятия – **бесконечное и конечное**. Всё остальное есть только следствие их взаимодействия. Эти противоположности определяют друг друга, и одно без другого не существуют, т. е. не имеют определенности. И если в топологической среде наблюдаются динамика, движение или изменение, то они возникают только благодаря взаимодействию бесконечного и конечного.

Далее, топологические полярности определяются благодаря **прокладыванию границы между ними**. Понятно, что любая замкнутая оболочка разделяет среду на две части – внутреннюю и внешнюю, и никто не будет возражать против такого очевидного факта, что внутренняя область оболочки конечна, а внешняя – бесконечна. То есть существуют топологические полярности и оболочка, разделяющая, как пограничная зона, и определяющая названные противоположности; причем указанная равномерная замкнутая оболочка имеет сферическую форму. При этом отмеченные полярности, как равнозначные пределы, постоянно стремятся преобразовываться друг в друга, совершая тем самым нескончаемый круговорот топологической среды. Поэтому пограничная зона между ними пребывает в бесконечных преобразованиях, т. е. является вечно напряженной. Таким образом, **вся последующая проблема познания материи оказывается связанной с изучением особенностей проявления указанной пограничной зоны**.

Вначале, надо полагать, четкого расслоения среды, как такового, не наблюдается, а имеет место лишь некая **глобальная** пограничная зона между широко разведенными противоположными кромками. Плавный переход полярностей друг в друга и сосредоточен именно на ней, при этом полярности оказываются встроенными друг в друга (рис. 1).

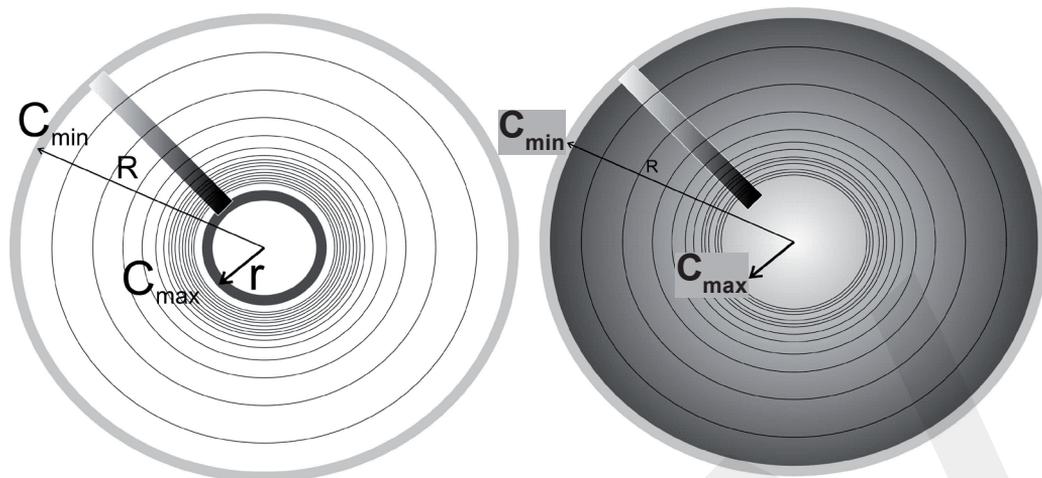


Рис. 1. Портрет начального состояния топологической среды и эмбриона материи в двух раскрасках от темного к светлому, и наоборот

При рассмотрении топологических полярностей сферически вложенными друг в друга, плавность трансформации их одной в другую и обратно обеспечивается и может быть объяснена действием лишь одного механизма. Это механизм взаимосвязи радиуса и кривизны предполагаемой прослойки, а также их обратно пропорциональная зависимость, когда рост радиуса прослойки ведет к уменьшению ее кривизны, и наоборот. Минимальный радиус и максимальная кривизна оболочки заключают в себя конечное, колоссальный радиус и минимальная кривизна кромки соответствуют бесконечному. Плавный равномерный переход одной топологической полярности в другую и происходит между данными предельными значениями. Ослабление проявления одной полярности автоматически означает усиление позиции другой, а суммарное выражение полярностей в прослойках составляет постоянную величину и условно равняется единице. В целом обе полярности имеют место быть везде в определенных пропорциях. Эта многослойно вложенная (матрёшечная) конструкция плавно меняющихся соотношений и переходов топологических полярностей и представляет собой утверждаемое нами **обобщенное состояние топологической среды или эмбрион Вселенной.**

Упомянутые выше взаимодействия слитных радиально-концентрических, вложенных друг в друга соотношений топологических полярностей характеризуются **циклическостью и регулярностью.** Если бы удалось выделить какую-то ось, внутри концентров можно было бы обнаружить условно левое и правое вращение соотношений полярностей, т. е. плоско перпендикулярное развертывание их вокруг данной радиальной оси. В самих концентрических наслоениях можно выделить две области, в которых соотношения полярностей расходятся: при центробежном удалении с наращением бесконечного и уменьшением доли конечного, ближе к центру – наоборот. Эти области прослоек разъединяются серединным участком, в котором возможно встречное движение к выравниванию соотношений. **Но глав-**

ная особенность и фундаментальное противоречие данной обобщенной формы состоит в том, что все слои пограничной зоны конгруэнтно вложены друг в друга и могут быть, таким образом, охарактеризованы как односторонние. Действительно, кривизна всех прослоек пограничной зоны направлена в одну сторону, которая, более того, свернута и составляет одно средоточие (центр). Другими словами, все прослойки коаксиальны, т. е. эмбрион материи имеет **синтропическую** направленность и нуждается в уравнивании.

Односторонность концентрических прослоек преодолевается путем перевода взаимодействий полярностей в радиальные плоскости, то есть замещением ими друг друга, как равнозначных и взаимно переходящих ипостасей своего проявления. Действительно, на внешней кромке эмбриона Вселенной, где собственно бесконечность граничит со встроенными соотношениями полярностей, имеется пограничная полоса, стороны которой очень близки к параллельности и, соответственно, к установлению равновесия между собой. Малейшие ее колебания способны создать участки с параллельными кромками, и когда подобные шапки равновесия возникают на противоположных полюсах эмбриона, то они увязываются между собой той искомой диаметральной осью. Она становится своеобразным стержнем иного, рядоположного, плоско слоеного развертывания соотношений полярностей (рис. 2). Благодаря её актуализации и, по-видимому, двум конусам равновесия, встроенным в соответствующие полушария, вокруг них разворачиваются соответственно левое и правое вращение (наслоение) плоских соотношений полярностей. В этой круговерти соотношений полярностей снова обнаруживается участок равновесия. Это плоский круг, расположенный строго посередине эмбриона и делящий его пополам. Но этот срединный диск можно представить и как обобщенную зеркальную проекцию обоих полушарий, обращенную двумя своими кромками к соответствующим полушарам. Далее она способна стать, и становится плоскостью рассечения эмбриона. Кромки этой поверхности равномерно искривляются (развертываются) в противоположные стороны, дополняя полушары до необходимой полноты, в последующих акциях каждый раз исключая по одной внешней оболочке. Собственно, взаимные переходы и сохранение в ипостасях достигнутого равновесия (посредством свертывания кромок этой поверхности в противоположные стороны) приводят к удвоению (размножению) эмбриона Вселенной. Этот процесс идет по геометрической прогрессии до определенного нижнего предела...

Отмеченные топологические преобразования необходимы для создания условий, подготовки плацдарма для реализации уже внешних, равномерно направленных во все стороны **атропических** соотношений полярностей. Они должны уравнивать односторонние синтропические взаимные переходы и, таким образом, обеспечивать **полный круговорот топологической среды**. Естественно, указанные преобразования не могут осуществ-

вляться мгновенно, они составляют последовательные этапы и уровни, получают определенную распространенность и длительность.

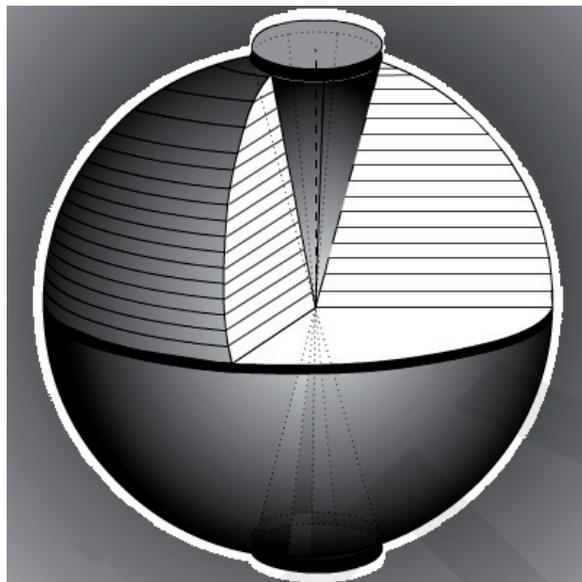


Рис. 2. Эмбрион Вселенной перед своим делением пополам

Особо отметим, что обсуждаемые преобразования пограничной зоны осуществляются через промежуточный **параллелизм и взаимную перпендикулярность** кромок расщепления и серию **уравниваний** продуктов расслоения. При этом **встроенность** самих полярностей и их соотношений в исходном макроскопическом эмбрионе постепенно преобразуется в **рядоположность** пузырьков, приведенных к общему знаменателю, а конкретно, к нижнему её значению. То есть, явно выраженная топологическая бесконечность, как таковая, исчезает, но предстает **количественно** – бесконечным числом самих топологических квантов. При последовательном делении эмбриона пополам многократное уравнивание соотношений полярностей начинает выражаться **равномерностью** взаимного расположения пузырьков. Различные равномерности, находящиеся в совокупности пузырьков, дают начало их объединению, становлению структурных образований с соответствующими соотношениями полярностей.

Таким образом, возникает начало объединения пузырьков. **Преобразования пограничной зоны начнут теперь подчиняться требованиям равномерности и равновесия, поэтапного закрепления и последовательного продвижения к конечной цели – полному круговороту топологической среды.** Учет равномерности во взаимном расположении топологических квантов рождает понятие **симметрии** различных видов и приводит к соответствующим объединениям пузырьков, равновесие же будет способствовать становлению новообразований с равноотстоящими **расходящимися и сходящимися** соотношениями полярностей, включая их **левое и правое** развертывания. Совместное их действие проявится также вполне определенными комбинациями соотношений полярностей, поэтапными их закрепле-

ниями и последовательными переходами. В совокупности они могут быть квалифицированы как поступательно-возвратный перебор соотношений, при котором полярности взаимно и плавно перетекают из одной ипостаси в другую и обратно.

Итак, в самом начале имеет место лишь попеременная динамичная актуализация (пульсация, раскачка) всего внутреннего содержания эмбриона Вселенной (генома), расщепления и расслоения пограничной зоны внутри него не происходит. Время, как характеристика изменений данной среды, оказывается закольцованным, закрытым и законсервированным между двумя полярными выражениями топологической среды, а пространство взаимодействий топологических полярностей довольствуется исходной толщиной сферической пограничной зоны. Отмеченные факты круговой цикличности, регулярности центростремительно-центробежного расхождения полярностей, а также их срединного схождения в целом можно и нужно понимать как **генетический процесс, в котором нечто периодически рождается, осуществляет свой «жизненный» переход из одного крайнего состояния (соотношения полярностей) в другое, а затем возрождается снова.** Под «нечто» понимается исходно обобщенная пограничная зона, последующее развертывание которой и порождает материю во всем богатстве её проявлений, с присущими ей пространственно-временными параметрами.

Итак, Пространство и Время – обобщенные внутренние характеристики преобразований пограничной зоны между топологическими полярностями конечного и бесконечного. Вначале происходит развертывание эмбриона материи или, на языке топологии, полное расслоение односторонне свернутой пограничной зоны сферической формы. Более того, сферические прослойки приводятся к общему знаменателю, то есть при неоднократном расщеплении доводятся до строго идентичных пузырьков. Данную трансформацию пограничной зоны можно оценить как предварительное приведение соотношений полярностей к единому и крайне микроскопическому сферическому выражению. Соответственно, пространство и время также расщепляются и предстают размазанным пространством ближайших взаимодействий множества квантов, последовательными преобразованиями пограничной зоны.

Естественно, пузырьки во множестве создают определенную плотность и различные равномерности (очаги и виды) взаимного расположения (рис. 3). Благодаря создавшемуся новому обстоятельству оболочки пузырьков теперь вынуждены взаимодействовать между собой **лишь своими внешними кромками.** Так появляется внешняя (атропическая) направленность взаимодействий, через которую будут пробиваться и различные соотношения радиальных и концентрических проявлений топологических полярностей и их взаимные переходы. Благодаря возникающим в совокупности топологических квантов **осям симметрии** пограничная мелкоячеистая зона в своем последующем объединении-разъединении начинает самоопределяться. Так, при достаточно плотном и равномерном размещении пузырьки располага-

ются как бы в узлах кристаллической решетки, чем обозначаются три бесконечные, взаимно перпендикулярные оси симметрии. Данная топологическая ситуация указывает на то, что мы живем в трехмерном пространстве.

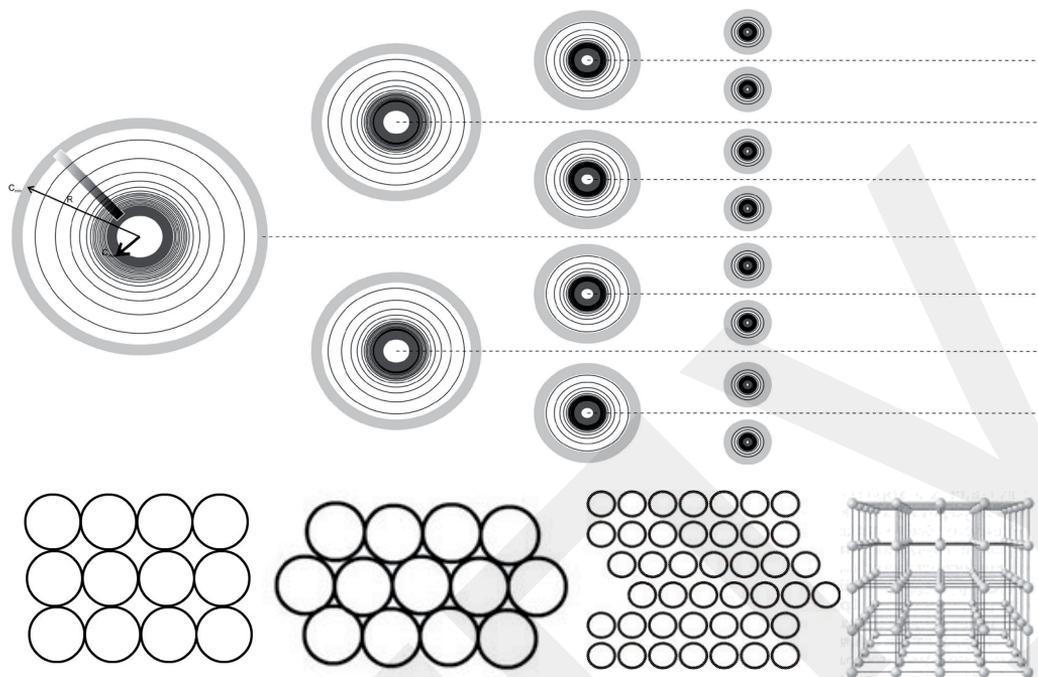


Рис. 3. Картина последовательного деления эмбриона материи по геометрической прогрессии и вариации взаимного расположения пузырьков

Вначале поэтапно разворачиваются крайние расходящиеся (иначе говоря, ярко выраженные) соотношения топологических полярностей: максимум радиального при минимуме концентрических проявлений и наоборот. В первом из этих случаев возникают бесконечные струны и тороидальные струнные ансамбли, которые предварительно реализуют последовательно-линейный, то есть радиальный способ объединения пузырьков с последующим равномерным искривлением полученного пучка струн и составлением из них полуоткрытых и замкнутых окружностей, то есть разбросанных фрагментов концентричности разной кривизны. После этой процедуры пучок струн принимает стационарную тороидальную форму (рис. 4).

Вероятно, островки равномерной кубической упаковки исходных пузырьков вырастают в их безбрежном океане на многих участках, и каждый остров вырабатывает свой «бублик». А расходящимися во все стороны открытыми концами струны ищут и устанавливают связи с подобными себе новообразованиями. Конечное множество данных «бубликов», равномерно нанизанных на расходящиеся из их «дырок» пучки струн, способны составить объединенную систему и единый связанный **каркас** всей Вселенной. Данное обстоятельство, при котором значительная часть пузырьков оказывается **объемно** связанной между собой и выключенной из дальнейших топологических преобразований, и создает ощущение огромного и как бы застывшего вечного

пространства. Во всяком случае, образуется фон стационарности, независимости и бескрайности пространства последующих взаимодействий.

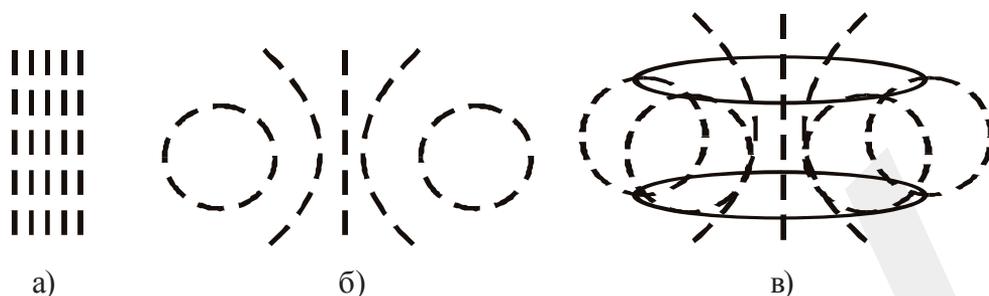


Рис. 4. Одно из ранних многосоставных нитеподобных проявлений топологической среды: а) пучок струн; б) расхождение и схождение концов данных струн; в) тор из струн

Во втором случае вокруг одного из пузырьков, оказавшемся в центре, возникают концентрические наслоения, а по мере последовательного наращивания прослоек сферическое новообразование, слой за слоем, равномерно растет и в радиальных направлениях. В зависимости от кратности сферических наслоений пузырьков возникают микро- и макроскопические так называемые «белые дыры», и они также выключаются из дальнейших топологических преобразований до «лучших времен», то есть до созревания в пограничной зоне соответствующих условий (рис. 5). Предполагаем, что отмеченные выше струны и сферические прослойки, попавшие раздельно в поле внимания ученых, могли послужить основанием для формулировки ими соответствующих теорий суперструн и теории супермембран.

Какие же пространственно-временные трансформации происходят в данных крайних проявлениях пограничной зоны? В струнах, в их тороидальных ансамблях и белых дырах, время течет по-иному, и поэтому ориентир в виде скорости света в них неприемлем. У данных образований отсутствуют какие-либо специфические внешние переносчики движения, по скорости перемещения или изменения которых можно было бы судить об их пространственно-временных трансформациях, и применительно к ним справедливы утверждения о моментальности распространения импульсов. Всё, что способно с ними взаимодействовать или непосредственно к ним присоединяется, становится внутренним и закрытым, или, наслаиваясь друг на друга, согласовывает общую кривизну новообразования.

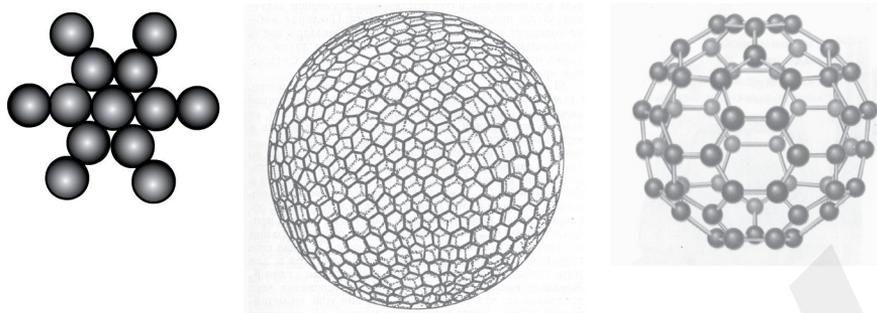


Рис. 5. Примеры равномерного концентрически-радиального наслоения пузырьков

Допустим, подсоединение очередного пузырька к торцевой части струны внешне проявляется в виде соответствующего **общего искривления** данной конструкции, что мгновенно отражается на всём хозяйстве пограничной зоны. Поэтому **пространство и время для них выражается протяженностью и искривлением данных конструкций, мерой схождения и расхождения их концов, частотой радиально-концентрических наслоений**. Можно сказать также, что время переходит в пространство, во вполне определённые формы и размеры топологических новообразований, которые, в свою очередь, устанавливая между собой регулярные взаимодействия, порождают новые уровни и промежутки времени. Вполне возможно, что в данных глобальных структурах происходят незначительные колебания (вибрации) и скачки, связанные с отслоением и наслоением каких-то участков. Однако даже малейшие локальные изменения в пограничной зоне моментально доводятся до самых до окраин Вселенной. Происходит это потому, что наслоения-то протяженные, непрерывные, сплошные, непосредственно прилегающие (независимо вложенные или рядоположенные) друг к другу по всему периметру!

Забегая вперед, скажем, что так называемое электромагнитное излучение возникает несколько позже, при специфическом кварковом распаде – расслоении пузырьков. Взаимодействуют они преимущественно со своими (вещественными) собратьями по происхождению и могут служить последним некоторым внешним ориентиром происходящих в них трансформаций. Следовательно, вышеупомянутые топологические новообразования не взаимодействуют с фотонами и не отражаются нами. Их наличие фиксируется косвенно, поэтому они и могут быть объявлены, например, тёмной материей или тёмной энергией. (Кстати, астрофизиками открыто существование во Вселенной так называемого невидимого вещества или, как принято говорить, скрытой массы (dark matter). Природа этого явления, по их признанию, совершенно неизвестна, ясно только, что это темная, но абсолютно прозрачная материя. То есть она не излучает света или каких-либо других электромагнитных волн, и практически вообще не взаимодействует с электромагнитным излучением. Она имеет небарионное происхождение, то есть у неё нет ничего общего с обычным веществом, основную массу которого

составляют барионы – тяжелые частицы: протоны, нейтроны и т. д. Ученые также заметили, что она является гравитационно не сгущающимся образованием: то есть, хотя она и участвует в гравитационном взаимодействии, но не образует компактные массивные объекты. Напрашивается вывод, – чем же скрытая масса отличается от упомянутых нами выше тороидального струнного ансамбля и шаровых образований?! И не может ли данное открытие служить подтверждением верности логики наших рассуждений?!)

Итак, начальные атропические, преимущественно радиальные и концентрические тенденции взаимодействия и структурного строительства, объединяют значительное число исходных пузырьков. Объективно они составляют две разновидности проявлений пограничной зоны. В глобальном плане внешне **время** для них останавливается, становится внутренним, обозначив огромное **пространство** проявлений топологических полярностей и актуализировав такое же напряженное пространство последующих взаимодействий между ними. Дальнейшие преобразования пограничной зоны между ними будут направлены на последовательное расслоение одной разновидности и наслоение его на другое проявление. Но на данный момент они не располагают возможностями непосредственного взаимодействия (объединения, обобщения) и перехода друг в друга, так как они выражают разные топологические устремления. Одно из них имеет преимущественно линейно-радиальное направление, другое – фронтально-концентрическое. Первое сохраняет атропические устремления, второе – склоняется уже к синтропизму, но при этом соответствующий мостик для взаимного перехода между ними ещё не налажен.

Данное противостояние двух разновидностей проявлений пограничной зоны можно сравнить с молотом и наковальней, поэтому расположенные между ними пузырьки вынуждены решаться на «отчаянные» поступки. При очень плотном (тетраэдрном) взаимном расположении пузырьков нахождение вышеупомянутых **полярных шапок** равновесия и соответствующее их деление пополам становится затруднительным. Однако нечто подобное шапкам равновесия обнаруживается между соседствующими пузырьками в местах плотного прилегания отдельных их участков. При этом количество таких парных фрагментов сферических поверхностей пузырьков выявляется несколько больше. Другими словами, осей симметрии при тетраэдрном взаимном расположении пузырьков обозначается гораздо больше, чем при кубической упаковке (когда возникают только три бесконечные оси), и они устанавливаются между непосредственно расположенными квантами **локально**. При этом шапки-ушанки получают возможность ритмично искривляться как в сторону одного пузырька, так и в сторону соседнего, вынуждая оставшиеся фрагменты поверхностей искать иные формы симметрии и группового самовыражения. В целом, можно отметить, что в пузырьках созревают условия для их расчленения и появляются основания для выхода радиально-концентрических проявлений во внешний межпузырьковый план. **Однако выход означенных проявлений происходит не**

равномерно, а отдельными участками, которые именно и определяются локальными осями симметрии, приводящими к новой, дробно-дифференцированной перепланировке радиально-концентрических соотношений топологических полярностей. Можно сказать также, что пограничная зона начинает проникать внутрь пузырьков, и сферическая их поверхность расчленяется на множество частей. Тем самым крупные фрагменты поверхности получают возможность отслаиваться и наслаиваться на соседние, а, составив бипластину, – ритмично искривляться в противоположные стороны. Более того, эти сдвоенные фрагменты оболочек вновь образуют пузырьки, но уже **составные**. А некоторые кусочки этой оболочки, получив возможность попеременно искривляться в двух взаимно перпендикулярных плоскостях, приобретают способность перемещаться и образуют, таким образом, фотоны.

Главное, фрагментация поверхностного слоя пузырьков закономерно вызывает к жизни, то есть выносит на внешний план, несколько секторальных, конусообразных очагов совместного проявления внутренних радиально-концентрических, центробежно-центростремительных топологических устремлений. И данные локальные, дробно-дифференцированные устремления фрагментов пограничной зоны, проявляются **электромагнитными свойствами**. В составных пузырьках отмеченные свойства открывают возможности для уже не строго последовательно-линейного во множестве или сугубо фронтально-сферического и притом раздельно-этапного проявления полярностей (как в струнах и концентрических наслоениях цельных пузырьков), а одновременно, совместно, в широких пределах, собственно **локально расходящихся и сходящихся их соотношений**. При этом от этапа к этапу потенциал расхождения и схождения соотношений полярностей будет только наращиваться. Переходя от грубо дифференцированных проявлений ко все более тонким различиям и глубоко индивидуализированным структурным выражениям, данный потенциал начинает безо всяких купюр заполнять отмеченную выше топологическую нишу.

В данных преобразованиях пограничной зоны чрезвычайно важно выделить самую **перспективу выработки постепенно сближающихся соотношений и собственно срединных новообразований**. Дальнейшая судьба взаимодействия и обобщения отмеченных выше глобальных структур будет связана именно с данной перспективой. Поэтому глубинная подоплека топологических образований на кварковой основе в том и заключается, что входящие в качестве структурных элементов в их состав дискретные участки с четко обозначенными секторами внешнего взаимодействия обладают уже свойствами двух сторон. То есть, они способны значительно прогибаться и даже резко менять знак кривизны на противоположный, что в совокупности позволяет им планомерно переходить мертвые точки пограничной зоны (между радиальными и концентрическими проявлениями пограничной зоны и собственно стыки между синтропизмом и атропизмом). Естественно, начало данного перехода закладывается на микроскопическом уровне,

а далее, по мере их структурного развития, появляется возможность для взаимных переходов и на макроуровне, обеспечивая, тем самым, полный круговорот топологической среды.

Убедимся в сказанном. От внешних кромок сферических сегментов составных пузырьков теперь во множестве перпендикулярно исходят радиальные силовые линии. От внутренних кромок силовые линии устремлены в центр. Если по одну сторону данного фрагмента эти силовые линии по мере удаления от поверхности равномерно расходятся и «бледнеют», то по другую, вогнутую, сторону эти продолжения внутрь отмеченных линий имеют сходжение и могут даже все сойтись в одну точку (рис. 6). Они начинают выражать центробежную (бесконечную) и центростремительную (конечную) тенденции раздельно для каждого отдельно взятого фрагмента сферической поверхности. Здесь примечательно также то, что радиальные составляющие полярностей, как вполне определенные оси для проявления концентров, обволакиваются цилиндрическими оболочками, закрученными, соответственно, по и против часовой стрелки.

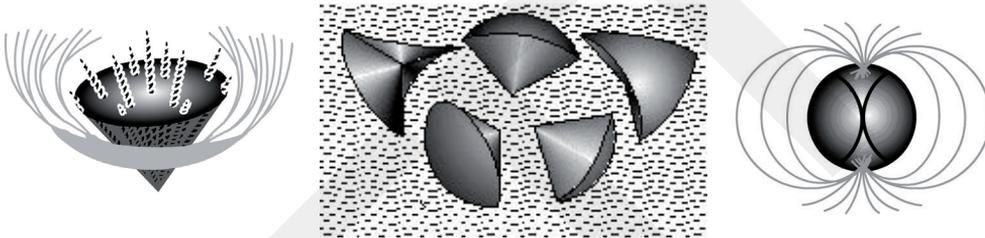


Рис. 6. Портрет кварка, картина сборки и собственно составной пузырек

Когда силовые линии сходятся в точку, возможна строгая фиксация кривизны обсуждаемого фрагмента поверхности. **Фиксированное состояние кривизны поверхности определяет электрический заряд, и исходящие внешние силовые линии могут быть названы электрическими.** Направления развертки цилиндрических оболочек определяют, соответственно, положительный и отрицательный заряды и соответствующие силы взаимодействия. Разнородные силовые линии будут друг к другу притягиваться: им легче наладить между собой мост, создавая единые электрические линии и объединенные сети, так как в совокупности они оказываются закрученными в одну и ту же сторону. Одинаковые по знаку заряды будут отталкиваться. Силовые линии одноименных топологических квантов при встрече оказываются противоположно закрученными, что не способствует налаживанию связей между ними, и они будут размежевываться, отталкиваться.

Если мы применим подобные рассуждения к трансформации концентрических наслоений в изменившихся условиях пограничной зоны, то можно будет выйти к характеристике магнитных силовых линий. Ранее слитные вложенные прослойки, конгруэнтно сужающиеся к центру и расширяющиеся к краям, вынуждены перестраиваться. Они, сливаясь внутри вогнутой стороны сферического фрагмента и расходясь веером на внешней, выпуклой

его стороне, далее превращаются во множество полуоткрытых и замкнутых магнитных силовых линий. Учитывая циркуляцию напряжения по и против часовой стрелки в этих обручах, у данного топологического выражения можно установить полярные устремления, то есть места сужающегося входа силовых линий и их расходящегося выхода. Физиками они были названы южным и северным магнитными полюсами. Естественно, магнитные полюса аналогичны электрическим зарядам, они взаимодействуют точно также: разноименные магнитные полюса притягиваются, одноименные – отталкиваются. В своих пересечениях магнитные и электрические силовые линии образуют прямой угол. Благодаря такой диспозиции сил взаимодействия топологических квантов, последние могут по одним показателям объединяться или разъединяться **фронтально**, по другим – также объединяться или разъединяться **латерально**. Такая двойная навигация позволяет отдельным фрагментам (и, в последующем, составным пузырькам) подставлять друг другу соответствующие бока и составлять нечто равномерное, а также, присоединив фронтально соседнюю пластину, – и нечто уравновешенное. И наоборот, отмеченные фрагменты могут вначале испытывать фронтальное наслоение, а завершить процесс латеральным объединением. И в целом, из этих лоскутков собирается шарообразная конструкция – рождаются элементарные частицы разной степени уравновешенности и равномерности. Поэтому вполне закономерна догадка великого нашего современника С. Вайнберга о том, что в области сверхмалых расстояний пространство может быть представлено непрерывной структурой соединяющихся между собой струн и мембран, или чего-либо другим, до сего времени еще неизвестным. Заметим также, что и при становлении глобальных новообразований, когда вначале проявились ярко выраженные радиальные устремления, и лишь затем концентрические, начало было таким же. Следовательно, макро- и микромиры подчиняются единым принципам топологических преобразований.

Такова истинная онтология привычных для нашего сознания электромагнитных взаимодействий. В итоге получается, что поверхность составных пузырьков обладает несколькими вполне определенными «стыковочными» узлами, да еще бинарного действия, что и позволяет им проводить между собой строго избирательные комбинации взаимодействий. Отторгая одни стыковочные узлы и притягивая другие, пузырьки располагаются по отношению друг к другу вполне определенным образом. Наличие люфта (конусообразности) в стыковочных узлах составных пузырьков позволяет объединять в качестве структурных элементов разное их количество, принимать разные конфигурации и представлять во внешнем плане, таким образом, разные вариации соотношений полярностей. Естественно, в самом начале будут иметь место и расхождение, и схождение соотношений полярностей. Если расходящиеся соотношения полярностей (с преобладанием то одной из них, то противоположной) будут приводить к широчайшему **разнообразию** структур, а отмеченная выше бинарность стыковочных узлов пузырь-

ков – к зеркально симметричным образованиям, то последующие их взаимодействия в совокупности обязательно направляются на поиск сходящихся уравновешенных проявлений. И тогда преобразования пограничной зоны будут характеризоваться поэтапным **обобщением** новообразований. Однако указанное обобщение проявлений пограничной зоны, ведущее к последовательному схождению ее сторон, будет связано с **отбором** наиболее уравновешенных из возникающего разнообразия соотношений полярностей, и последовательным возведением на их основе так называемых **срединных новообразований**. Отмеченное схождение сторон в развитых срединных новообразованиях может смениться их расхождением и привести к делению сложнейшей структуры пополам. И так далее...

Начальные, еще грубые, пробы обозначают атропизм лишь крупными мазками, и разнообразие проявлений их невелико, но осуществляются они повсеместно и переводят пограничную зону на новый структурный уровень. Однако данного проявления атропизма бывает достаточно для возникновения в преобразованной пограничной зоне множества центров последующих радиально-концентрических объединений. Суть дела в том и состоит, что срединные бинарные новообразования, равно отстоя в своих соотношениях полярностей от собственно крайних проявлений и будучи втиснуты между ними, развертывают в этой нише свое автономное существование. Срединное уравновешенное состояние дает им огромные возможности для различного взаимодействия, прежде всего, **между собой**. Но не надо забывать, что отмечаемое разнообразие взаимодействий срединных новообразований развертывается под неусыпным оком глобальных структур. В этих условиях топологические новообразования, реализуя радиально-концентрический принцип структурирования, принимают шарообразную форму. Более того, они развертывают между собой разноуровневую борьбу за то, чтобы стать единым центром наслоений. Невозможность наслоений друг на друга уже довольно устойчиво свернувшихся в себя новообразований выливается в тривиальное **взаимное притяжение друг к другу**, и получает название гравитационной силы. Так возникают многосоставные космические тела и их всевозможные объединения.

Далее в поверхностных слоях отмеченных скоплений создаются условия для продвинутых, более тонких проявлений соотношений полярностей и отбора из них наиболее уравновешенных структур. На базе достигнутого уровня обобщения возможен новый этап расходяще – сходящихся вариаций соотношений полярностей. Так возникают последующие наслоения и прослойки пограничной зоны. Благодаря возможности включения в качестве структурных элементов большего числа уравновешенных радиально-концентрических оснований, разнообразие новообразований неизмеримо возрастает, становится более тонким, «индивидуализированным». Собственно многосоставной характер срединных образований и определяет потенциал развертывания их в разные стороны (и ипостаси), и может считаться определенным уровнем обобщения топологических проявлений. Достижимое при

этом у данных срединных образований равновесие сторон может служить причиной также для их расщепления по разным соотношениям полярностей, в том числе и посередине. То есть для их деления пополам и организации нового этапа существенного наращивания атропических устремлений в совокупности.

Это величайший момент, связанный с так называемым оживлением косной материи. Расщепление сложного многосоставного топологического новообразования пополам по разным сценариям и свертывание этих половинок в противоположные стороны, с одной стороны, означает наступление в их взаимодействиях зыбкого равновесия во внешнем и внутреннем планах. При выворачивании половинок внешние стороны становятся внутренними и наоборот, то есть происходит, условно говоря, выравнивание синтропизма и атропизма. С другой стороны, это деление приводит к бурному размножению собственно срединных новообразований, то есть пограничная зона переводится на новый структурный уровень.

Как видим, составной пузырек не ждет теперь «милостей» от окружающей среды в виде условий симметричного взаимного расположения во множестве. Наоборот, каждый из них становится самостоятельным очагом и активным игроком топологических преобразований. В результате для данной совокупности открывается перспектива одновременно и радиального, и концентрического, и многоступенчатого расходяще – сходящегося, и все более обобщенного проявления пограничной зоны. Переходя от одного уровня расходяще – сходящихся соотношений полярностей к другому, пограничная зона будет закономерно приближаться к срединному значению. Колебания значений то меньше искомого, то больше его, но они достаточно быстро снижаются. И с каждым шагом последовательность всё ближе и ближе продвигается к золотой середине, но так и остается по ту или иную сторону от неё, составляя, в конечном счете, максимально сближенную и обобщенную двойную спираль Вселенной. Теоретически, отношения никогда не могут достигнуть самой середины, но практически через четыре-пять этапов уже трудно отличить одно соотношение полярностей от противоположного, так как приближение отмеченных соотношений – это не совпадения полярностей, а соиздание границы с двумя сторонами. Тем самым появляется возможность скрупулезного построения моста (прослойки срединных новообразований) и установления связей между отмеченными выше глобальными полярными проявлениями.

Как же расставить акценты в этих наших утверждениях? Теория относительности сделала очень важный шаг – опровергла представления классической механики о времени и пространстве как о внешнем фоне существования и развертывания всех объектов и процессов. Она привела к установлению зависимости их свойств от материальных связей и закономерностей движения тел. Однако только этого оказалось недостаточно. Время и пространство не возникают наряду и вместе с преобразованиями, а являются, как было отмечено выше, глубинными их атрибутами, т. е. характеристиками погра-

ничной зоны, её перехода из внутренней, обобщенной формы во внешнюю, дискретно-развернутую форму проявления. Именно данным обстоятельством обусловлено наличие мирового времени и его круговорот, а не конечностью предельной скорости распространения взаимодействий во внешнем плане.

Поэтому напрашивается следующий существенный шаг. Связав пространство и время с преобразованиями пограничной зоны в двух ипостасях внутреннего-внешнего, планомерное развертывание Вселенной необходимо рассматривать во всей полноте поэтапного развития материи, **включая генетическую историю и складывающееся разнообразие среды**. В противном случае нам не избежать многих искусственных процедур перенормировок, переопределений, калибровок, компактификации, развертывания скрытых размерностей, внесения идей взаимного уничтожения бесконечно больших величин и прочих мер подгонки. И, естественно, тогда мы попадаем в заколдованный круг рассуждений: квантовое поле в «судорогах» рождает частицы, а частицы распространяют вокруг себя поле. Законом соединения квантов служит некоторое поле, о свойствах которого в результате многократного наслаивания и интерференций остается лишь догадываться.

Страницы открытой посередине книги о Вселенной, по мере структурного развития срединных новообразований переворачиваются с одной стороны на другую, меняют кратность прослоек, меру обобщения в них и общую кривизну полярных выражений. Последовательно отвоевывая один слой за другим, они осуществляют перевод внешних взаимодействий во внутренние. И этот процесс идет до тех пор, пока не будет захлопнута последняя страница книги о Вселенной. Указанный в самом начале статьи эмбрион Вселенной является одновременно и исходной, и завершающей круг преобразований топологической фигурой. Геометрия пространства-времени предстает динамичной и эволюционирующей топологической системой. Как видим, нет ничего сложного в понимании и принятии изложенных здесь представлений. Естественно, можно сравнить наши утверждения на первоначала материи с господствующей современной точкой зрения в виде старта её с сингулярного состояния – с невообразимой плотностью, температурой, массой и произошедшим затем взрывом, а далее – непонятно откуда возникшей самоорганизацией продуктов распада.

Итак, самоорганизация материи может быть объяснена начальным возникновением двух мощных полярных проявлений топологической среды и постепенной выработкой срединных, собственно вещественных новообразований. При этом геометрия одной разновидности предстает дискретной, гранулированной из струн, а другая – гладкой, непрерывной. Одна соответствует представлениям квантовой теории, другая – классической теории А. Эйнштейна. В совокупности эти противоборствующие проявления вначале создают фиксированный фон для последующих взаимодействий оставшихся пузырьков. Т. е. становление последних можно считать фоново-зависимым, которые, в свою очередь, петлеобразно вносят динамику в

начальный фон. С другой стороны, выработку между упомянутыми разновидностями проявления топологической среды собственно сходящихся срединных новообразований можно считать встречно-уравновешенным процессом и условно принять его за фоновую-независимую. Все это существенно осложняет ученым ситуацию распознавания и однозначной оценки явлений, но не отменяет развитие Вселенной в виде строго поэтапного процесса, иначе говоря, строго следуя причинно-следственным связям явлений.

Элементы причинного подхода к квантовому определению пространства – времени можно обнаружить также у Р. Пенроуза. Справедливо утверждая, что пространство – время может возникнуть из другой структуры, он, однако не смог определить их как макроскопическое обобщенное топологическое образование, как радиально-концентрическое взаимодействие топологических полярностей конечного и бесконечного. Видимо, он посчитал, что раз в результате взаимодействия элементарных частиц возникает широкий спектр излучений, то, значит, источником возникновения частиц может служить множество всех световых лучей. А далее он попытался вывести отсюда всю последующую физику. Данный подход получил название теории твисторов.

Как отмечают ученые, так называемая видимая часть Вселенной составляет порядка четырех процентов от всей ее массы. А остальная часть Вселенной, именуемая темной материей, включает оставшиеся 96% массы. Согласно нашей гипотезе, эти невидимые для нашего восприятия глобальные топологические проявления и представляют собой отмечаемые две разновидности соотношений полярностей, своеобразные молот и наковальню, между которыми куется исключительного совершенства ткань собственно материи, её вещественного выражения. Можно сказать, что топологическая генетика в картине мироздания задает определённый узор преобразований, который возникает абсолютно везде. Его трудно различить, и на уровне отдельных этапов узор будто бы даже не имеет смысла, но зато в сквозном плане он становится предельно ясным и очевидным.

Какие же практические выводы могут быть сделаны из отмеченных выше методологических положений? **Главный вывод:** предпринимаемая ныне учеными физиками попытка колоссального разгона элементарных частиц и соударения их друг с другом на Большом Адронном Коллайдере ничего принципиально нового об истоках строения Вселенной дать не сможет. Взаимодействия кварковых образований не приведут ни к чему новому, они лишь подтвердят их распад на известные составляющие и несколько иное переконструирование непосредственного участка пограничной зоны между ними. Печально также, что данные этого эксперимента и последующие всевозможные их интерпретации не способны даже отдаленно вывести мысль ученых на исходное обобщенное состояние материи в форме толстостенного шара, на картину последовательного его расслоения на множество пузырьков, на предварительную выработку струнного каркаса Вселенной и т. д. Как пытались мы показать, кварковые образования, – не первый этап, а опре-

деленный уровень структурного развертывания материи, они значительно отстоят от начальных условий возникновения Вселенной. И они принципиально не воспроизводимы, поэтому нужна серьезная методологическая проработка вопросов космогенеза.

Но ученые-экспериментаторы уже психологически готовы сами и исподволь готовят общественное мнение к мысли о небесполезности зарывания под землю более восьми миллиардов долларов. Одни искренне, другие лукаво заявляют, что возможный отрицательный (то есть никакой) результат, к которому может привести данный эксперимент, для мировой науки все равно результат. Якобы прояснится ошибочность одних теоретических рассуждений и можно будет приняться за другие, то есть начать ставить следующие дорогостоящие эксперименты. Не слишком ли дорого обходится человеческому обществу игнорирование глубинных методологических работ?.. Кстати, отрицательный результат данного эксперимента может быть отнесен в пользу нашей гипотезы.

Вывод второй – теоретический. Представленный эмбрион Вселенной в форме толстостенного шара есть не что иное, как трехмерная сфера. Если поверхность этого шара предстает двухмерной сферой, а постепенно стягивая её мы проявляем множество встроенных (матрешечных) двухмерных сферических прослоек, то совокупность их взаимных переходов актуализирует уже третье измерение. При этом равномерное стягивание сферических поверхностей предстает центростремительной тенденцией, соответственно, расширение – центробежной. Естественно первая тенденция конечна, вторая – бесконечна. Рассматривая пульсирующую двухмерную сферическую поверхность в центробежно-центростремительном направлении, мы имеем дело с проявлениями радиально-концентрических соотношений конечного и бесконечного, отмечаем их разброс в полярных областях и сближение в срединных прослойках. Таким образом, посредством их свёртывания и развёртывания трёхмерным сферическим поверхностям придается параметр пространственно-временных трансформаций.

Исходная встроенность сферических оболочек с меняющимися соотношениями топологических полярностей конечного и бесконечного в едином обобщенном топологическом образовании, уступая место множеству рядоположных мельчайших пузырьков, актуализирует различные типы взаимодействий (согласований) между ними, тенденции и взаимные переходы. Другими словами, представленная теория генеза Вселенной обладает чёткой логикой, оперирует весьма ограниченным кругом топологических понятий, закладывая тем самым основания для квалифицированного применения математического аппарата.

Отметим также, что представленная картина эволюции Вселенной гораздо шире не только знаменитой гипотезы Пуанкаре, но и более общего утверждения о геометрических свойствах произвольных трёхмерных поверхностей – гипотезы геометризации Торстена. В частности, к задачам по усреднению крайних проявлений соотношений полярностей продуктивным может быть

применение понятия потока Риччи, и сделать топологическую среду более однородной. Как известно, Ричард Гамильтон использовал свой метод для доказательства лишь нескольких случаев гипотезы геометризации, однако он столкнулся с проблемами, связанными с определенными типами больших выступов, которые склонны были в процессе усреднения к бесконечному росту. Как видим, без качественного представления собственно потока (смысла) топологических преобразований нельзя объяснить, почему в процессе сглаживания пространства потоком Риччи некоторые области этой среды вырождаются в так называемые «сингулярности», в «перешейки» и «сигары». Гамильтон опасался, что в случае формирования «сигар» геометризация становится невозможной. В этой связи весьма полезными при преодолении узких мест геометризации, поиску оснований, как сходимости, так и расхождения последовательностей могут оказаться исследования Г. Перельмана. В целом, представленная нами картина круговорота топологической среды открывает математикам широкие возможности для приложения своих усилий. И не только им одним.

Вывод третий – методологический. Ни стандартная модель, ни современные теории суперструн, суперсимметрии, супергравитации, или какая-нибудь иная, взятые отдельно или формально объединенные, сегодня не могут объяснить происхождение и последующее поведение материи как таковой.

Подобно тому, как Луна всегда повёрнута к Земле только одной своей стороной, объект наших исследований также освещался всегда только с той стороны, которой он оказался повёрнутым к науке, и отражён верхушками современных знаний. Но снизу, со стороны того, что здесь можно назвать предысторией, он продолжает пребывать в темноте. А предыстория-то и включает всё последующее сущее, – отсюда понятно, почему крайне актуальной стала проблема воспроизведения начала Вселенной. Однако требование физически воспроизвести начала материи нереально, ибо для этого потребовалось бы изменить сам строй топологических преобразований. Тополого-генетическая природа материи может быть вскрыта лишь посредством методологического обобщения. По нашему убеждению, именно в этом и заключается причина того, что тайна происхождения Вселенной неоправданно долго сохраняется до сих пор.

Действительно, когда топологическая генетика выдаёт нам свои заключения, то мы, оглядываясь назад, начинаем бесполезно искать их зародыши или первые наброски. Время, становясь внутренней характеристикой последующих новообразований, как ластик в руках художника, безжалостно стирает бледную начальную линию развития материи. Эта ситуация фундаментальным образом характеризует условия разворачивания эмбриона Вселенной, объясняет невозможность физического восприятия начальных этапов развития материи. Кроме закрепившихся максимумов соотношений полярностей, кроме упрочившихся срединных образований, ничего не остается от того первоначального, что мы назвали обобщенным

состоянием – эмбрионом Вселенной. Его невозможно рассмотреть ни при каком увеличении, он ускользает от взора исследователя радикально в силу самой своей природы. Эту раздражающую, но существенную особенность исходного состояния топологической среды должны почувствовать все, кто занимается эволюцией Вселенной, историей космогенеза.

Как следствие этого отметим, что последующая картина мироздания строилась вынужденно на поверхностных представлениях понятий массы, движения, энергии, пространства-времени, без вскрытия глубинных взаимных связей с топологическими преобразованиями. К сожалению, ни одно из упомянутых понятий так и не получило своего истинного онтологического обоснования. Например, понятие массы не стало характеристикой меры устойчивости становящихся новообразований, а эмпирическое определение температуры – мерой частоты сомнений между интенциями остаться исходной особью или составить пару, и иные композиции. В этом случае, устойчивость новообразований могла бы иметь свою вполне определенную шкалу, а не оценивалась бы то, как исчезновение, дефицит массы, то как её безудержный рост до бесконечности. Аналогично, значение температуры топологического «бульона», представляя среднее состояние между плавлением (расслоением-распадом) одного и кристаллизацией (обобщением-«овнутрлением») второго новообразования, также не колебалось бы от нуля до бесконечности. Поэтому мы не считаем целесообразным вводить специально критический анализ существующих теорий эволюции материи, оперирующих искаженными понятиями и потому вынужденно отягощенных сложнейшими математическими выкладками. Ну, какой методологический смысл в отвлеченных рассуждениях о пространственно-временных трансформациях болванки и стружки, отлетевшей при ее обработке и движущейся со скоростью света?! Необходима не корректировка отдельных положений господствующей парадигмы познания, а полная её замена. А это задевает круг интересов всего мирового научного сообщества, многих социальных институтов и поэтому предстаёт огромной, неразрешимой проблемой...

Библиографический список

1. **Терегулов, Ф. Ш.** Генетическая теория Вселенной [Текст] / Ф. Ш. Терегулов. – Уфа: Изд-во «Гилем», 2006. – 256 с.
2. **Терегулов, Ф. Ш.** Материя и ее сознание [Текст] / Ф. Ш. Терегулов. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.
3. **Терегулов, Ф. Ш.** Топология – суть проявления материи или Теория Всего (решение уравнения Янга-Миллса) [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2006. – № 2–3. – С. 45–53.
4. **Терегулов, Ф. Ш.** Основы вселенской топологии [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 5–40.

5. **Терегулов, Ф. Ш.** Общая методология проявления материи [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 39–60.
6. **Терегулов, Ф. Ш.** Не было Большого взрыва [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 109–120.
7. **Терегулов, Ф. Ш.** Слово о пространстве и времени [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 93–106.
8. **Терегулов, Ф. Ш.** Слово о пространстве и времени (окончание) [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 130–152.
9. **Субетто, А. И.** Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 113–124.
10. **Терегулов, Ф. Ш.** Становление сознания-монистический подход [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 33–49.
11. **Терегулов, Ф. Ш.** Эволюция сознания: от Птолемея к Копернику [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 32–52.

РАЗДЕЛ III

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК: 378.1

Марина Александровна Валеева

Декан факультета социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, доцент кафедры социальной педагогики ОГПУ, кандидат педагогических наук, lyubov-pak@mail.ru, Оренбург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА

Marina Aleksandrovna Valeeva

The dean of faculty of social pedagogic of the Orenburg state pedagogical university, the senior lecturer of faculty of social pedagogic, of the Orenburg state pedagogical university, the candidate of pedagogical sciences, lyubov-pak@mail.ru, Orenburg

USE OF INTERACTIVE METHODS OF TRAINING AS A FORMATION CONDITION OF SOCIALLY-PROFESSIONAL EXPERIENCE OF A STUDENT

Одной из важных проблем подготовки специалиста в вузе является становление социально-профессионального опыта студента, формирование навыков качественной профессиональной деятельности будущего специалиста.

Отдаленность реальной практики и профессиональной подготовки обуславливают формализм знаний и сложность их применения. В этой связи возникает необходимость разработки принципиально новых технологий обучения, позволяющих проектировать процесс подготовки специалиста как последовательную трансформацию учебной деятельности в профессиональную. Методика преподавания в современных условиях должна строиться таким образом, чтобы будущему специалисту была всегда ясна практическая область применимости получаемых им теоретических знаний.

Нам близка позиция А. Б. Гутникова, утверждающего, что процесс усвоения знаний связан с развитием познавательных навыков, а их практическое применение основано на использовании навыков действия и участия. Так, в процессе развития навыка собственное представление обучаемого о своих способностях проходит ряд витков бесконечной спирали обучения, а именно: отсутствие навыка и представлений о нем (неосознанная некомпетентность) – осознанное использование навыка на практике (осознанная

компетентность) – рутинное (механическое, неосознанное) использование навыка на практике (неосознанная компетентность) – понимание необходимости дальнейшего развития навыка (осознанная некомпетентность нового уровня).

Тренинг практических навыков, по мнению исследователя, возможен только через практическую деятельность. В этой связи большую роль автор отводит интерактивным методам обучения, моделированию практических ситуаций на занятиях, включающих механизм «проб и ошибок», и позволяющих освоить навык посредством осмысления собственного опыта [4].

Слово «интерактивный» произошло от английского «интеракт» – взаимодействовать, находиться во взаимодействии, действовать, влиять друг на друга. Интерактивное обучение представляет собой совместное проблемное обучение посредством действия, обучение в сотрудничестве студентов с преподавателями и друг с другом.

Исследователями неоднократно отмечалось, что интерактивные методы позволяют задействовать не только сознание человека, но и его чувства, эмоции, волевые качества, то есть включают в процесс обучения «целостного человека». Помимо более эффективного усвоения материала, данные методы позволяют избежать однообразия в преподавании, помогают пробудить интерес к дисциплине.

Несмотря на многообразие интерактивных методов обучения разработаны общие рекомендации по их использованию в плане структурного подхода. Так, к обязательным элементам интерактивного занятия следует отнести: мотивацию, целеполагание, согласование предполагаемых результатов, своевременное информирование, собственно интерактивный блок, анализ, подведение итогов и самооценку.

Интерактивная подача материала требует использования таких методов, которые направлены на стимулирование участия студентов в происходящем и способствуют активной передаче информации.

Л. А. Воскобитова выделяет особенности интерактивных методов, при использовании которых принципиально иначе выстраивается взаимодействие преподавателя и студента:

– **во-первых**, они всегда связаны с «погружением» студента в ситуацию профессиональной деятельности, где взаимодействие преподавателя и студента строится не по поводу знаний, а по поводу их применения путем выполнения каких-либо элементов профессиональной деятельности;

– **во-вторых**, использование интерактивных методов требует принципиально иного дидактического материала. В основе таких заданий, как правило, применяются материалы из реальной практики, поэтому и подбор учебного материала и формулировка заданий должны отвечать «деятельностному» подходу: действие должно быть совершено «здесь и сейчас», то есть в группе во время занятия, на глазах у остальных студентов, выступающих в роли активных наблюдателей, которые также вовлекаются в «деятельностное» обучение;

– *в-третьих*, изменяется роль преподавателя в его взаимодействии со студентами и характер взаимодействия самих студентов между собой. Преподаватель, применяющий интерактивные методы обучения студентов, сознательно отказывается от роли человека, обладающего знанием и транслирующего его. Он ставит себя на уровень взаимодействия со студентами в поиске ответа на поставленный вопрос, или в выполнении определенного действия.

Меняется и взаимодействие студентов, которые все вовлекаются в профессиональную деятельность. Роль наблюдателей позволяет даже студентам, не исполняющим непосредственно задание, тем не менее, активно следить за работой других, задумываясь над тем, как бы мог поступить он сам [3].

В преподавании различных дисциплин в вузе могут быть использованы следующие интерактивные методы: «активное включение» (метод Донахью), «круглый стол», «экспертная оценка», «сократовский метод», «демонстрация», «группы звонка» и др.

Одним из самых популярных интерактивных методов обучения и работы в группах является мозговая атака (или мозговой штурм, банк идей), которая применяется с целью выдвижения различных вариантов решения проблемы, «атакуя» ее одновременно с разных сторон. При этом заранее формулируется проблема в виде вопроса.

Для соблюдения правил проведения мозговой атаки выбирается ведущий, а также секретарь для регистрации всех поступивших от участников предложений (на доске или на плакате). Принимаются и одобряются ведущим, секретарем и участниками любые предложения, не допуская никакой критики в их адрес. Данный этап длится обычно 10–15 минут. На втором этапе мозговой атаки происходит обсуждение и классификация идей, в результате ранжирования которых (либо путем голосования, либо используя дискуссию) выбираются наиболее перспективные.

Н. А. Морева утверждает, что данный метод довольно эффективен, поскольку группа может выдвинуть до 40–60 идей. Для него характерна инверсия приема, согласно чему решение достигается путем обратного преобразования, или поиска решения в обратном направлении.

Автор предлагает несколько вариантов применения данного метода: прямой мозговой штурм, представляющий собой прямую постановку проблемной задачи; обратный мозговой штурм, применяемый при создании какой-либо модификации и заключающийся в выявлении в существующем явлении, процессе, предмете максимального числа недостатков и их устранения в разрабатываемой модели; теневой мозговой штурм, предполагающий одновременное присутствие (отсутствие), участие (неучастие) «генераторов идей» в решении поставленной проблемы; комбинированный мозговой штурм, при котором используют прямой и обратный мозговой штурм в разных комбинациях; индивидуальный мозговой штурм – студент сам генерирует идею и сам дает ей оценку [8].

Исследователи предлагают и другие вариации метода и способы его организации: «свободное плавание», при котором мысли высказываются в любой момент любым участником; «круговой турнир» – идеи высказываются поочередно по кругу; «закрытые глаза» – то же, но с закрытыми глазами, что способствует большей раскрепощенности и увеличению количества идей; «жужжание пчелы» – кибернетическая система коммуникации; «метод Дельфы» – выбор лучшего из альтернативных предложений и др. [10].

Активизации студентов на занятии, формированию навыков сотрудничества, творческого обсуждения поставленной задачи способствует **организация работы в малых группах**. В зависимости от задачи состав малой группы может включать от трех до семи человек, при этом каждый из ее участников во время групповой работы выполняет определенную роль (например, организатор, исполнитель, хронометрист и др.). На практике используются различные способы деления на группы (произвольный, по номерам, по интересам и др.). После коллективного обсуждения, открытого диалога между членами группы принимается решение, которое аргументированно доносится до всех членов коллектива.

А. А. Плутенко предлагает схему мыследеятельности, на которой построена внутренняя организация групповой работы. Работа группы над заданием, по мнению автора, как бы разделена на три слоя: 1. Слой мышления, где каждый участник индивидуально промышливает задание и тем или иным путём строит предположения о способах работы, причём его предположения фиксируются им с помощью схем, научных законов, формул, теорем и иных форм операционализации процессов мышления. 2. Слой мысли-коммуникации, где основное содержание мысли (результаты мыслительной работы) оформляется в текст-коммуникацию, т. е. текст, предназначенный для понимания и адресованный участникам группы, объединённым, с одной стороны, смыслом совместной работы, а с другой – смыслом определённого этапа выполнения задания. 3. Слой группового мыследействия, где происходят все организационные действия и изменения, направленные на запуск или поддержание процесса группового размышления. Переходы между этими слоями «обслуживаются» рефлексивными позициями.

Исследователь указывает, что использование групповой работы как формы организации совместной деятельности способствует повышению самостоятельности, творческой активности в усвоении знаний, формированию умений, навыков в их практическом применении, а также формированию способностей прогнозировать ситуацию и принимать самостоятельные решения [11].

Эффективным методом привлечения внимания студентов к определенной проблеме, важной информации является направляемая дискуссия. В направляемой дискуссии могут принимать участие две или более малые группы. Необходимо заранее спланировать цель и те вопросы, на которые будут даваться ответы в ходе дискуссии. Группы, в свою очередь, готовят и представляют аргументы по обсуждаемой проблеме с заранее задан-

ных позиций, при этом они могут и не соответствовать их собственным мнениям.

При проведении направляемой дискуссии каждому студенту должна быть предоставлена возможность высказаться. С этой целью можно использовать такие методики, как: «билеты на высказывание», «разговор по кругу», «колесо слов» и др.

Для создания во время применения данного метода обстановки доверия и взаимоуважения важно выработать общие правила обсуждения. Завершить дискуссию можно беседой, постановкой одного из предложений, требующего завершения, голосованием студентов по вопросу, обсуждением их собственных мнений.

Данный метод позволяет выявить различные взгляды относительно противоречивых вопросов, формирует навыки высказывания собственного мнения и выслушивания иных, развивает логическое мышление.

Эффективность и, одновременно, сложность интерактивных методов заключается в том, что их применение требует от преподавателей постоянного поиска новых нестандартных творческих подходов к обучению студентов.

Одним из актуальных сегодня интерактивных методов является комплексно-аналитическое моделирование. Данный метод заключается в представлении реального физического объекта или процесса в виде абстрактной схемы. Перед студентами ставятся задачи, условия которых должны быть максимально четкими, конкретными и непротиворечивыми, для того, чтобы на их представление и интерпретацию не уходило много времени. Построенные модели желательно проверять на практике путем сравнения их между собой и с имеющимися данными. Используя модель можно варьировать задаваемые параметры произвольным образом, на основе чего легко проанализировать те изменения, которые произойдут с реальным рассматриваемым объектом. Использование данного метода призвано способствовать сокращению количества и уровня критических ошибок в практической профессиональной деятельности увеличению ее эффективности [14].

Формированию профессионального опыта студентов способствуют и творческие задания, которые всегда носят проблемный характер и требуют от учащихся творческого подхода.

Вообще проблемные задания составляют основу любого интерактивного метода. В них не предлагается одного правильного решения, а предполагается множество различных вариантов. Использование творческих проблемных заданий способствует созданию атмосферы делового заинтересованного общения всех субъектов занятия, мотивируя студентов на их выполнение.

С. Д. Смирнов считает, что основной трудностью в проблемном обучении является подбор проблемных задач, которые должны удовлетворять следующим условиям: 1. вызывать интерес у обучающегося; 2. опираться на уже

имеющиеся знания; 3. лежать в «зоне ближайшего развития», 4. давать предметные знания и 5. развивать профессиональное мышление [13].

Как отмечает Л. С. Сержан, проблемная ситуация всегда содержит в себе некоторое новое знание, в частности «знание о незнании», т.е. знание о том, каких именно знаний нет. Анализ данной проблемной ситуации должен, по мнению автора, превратить ее в проблемную задачу. Переход от одной проблемной задачи к другой составляет суть проблемного обучения [9].

При организации работы с проблемными, конфликтными, неординарными ситуациями продуктивно использование метода «дерева решений», построение которого является одним из простых практических способов определения достоинств и недостатков различных вариантов. Данный метод дает возможность осуществить анализ всех вариантов, как с точки зрения актуальности на сегодняшний момент так и с учетом ближайших и дальнейших перспектив.

В. С. Дайлидене предлагает использовать в образовательном процессе вуза задания креативного характера, направленные на творческое освоение новейших технологий. К ним исследователь относит составление по аналогии планов-конспектов комплексных занятий, подбор и систематизацию дидактического материала. Например, предлагаемое автором тренировочное упражнение «обновленное занятие» позволяет студенту овладеть новыми технологиями под руководством преподавателя, практически освоить отдельные способы развивающей работы. Предлагая студентам данное тренировочное задание, преподаватель не диктует готовые конспекты, а стимулирует их к созданию самостоятельных разработок по аналогии. Постепенно студенты овладевают способами создания собственной разработки на определенную тему с опорой на образец, учатся совершенствовать практический материал, переосмысливают его структурно и методически [5].

Б. Ф. Ануфриев оценивает перспективы интерактивных методов как системных инструментов эффективного развития знаний и навыков студентов. К интерактивным методам обучения, перспективным для применения на практических и лабораторных занятиях, автор относит метод обсуждения конкретных ситуаций (кейсов). Конкретная ситуация представляет собой изложение последовательности событий с набором фактов в виде схем, таблиц, графиков. Из неё вытекает реальная проблема, требующая решения. Студент должен проанализировать ситуацию, выбрать релевантную информацию, структурировать её для чёткой характеристики рассматриваемой проблемы и сформулировать возможные пути её решения.

Автор обращает внимание на новые возможности в развитии знаний и навыков студентов метода модерации, представляющего собой групповую работу обучаемых, самостоятельно работающих над темой под руководством преподавателя, играющего роль модератора – ведущего данного процесса. Модерация позволяет студентам сосредоточиться на содержании проблемы, действовать целенаправленно и эффективно, при самостоятельной работе каждого в свободной и коллегиальной атмосфере рассматривать и

решать самые разнообразные проблемы, задачи, ситуации. При этом используется компетентность, знания и креативный потенциал каждого из участников. Модерация состоит из 6 циклов: вступления, поиска темы, выбора темы, переработки проблемы, разработки плана мероприятий и заключения. В процессе модерации активно используются средства визуализации: модерационные карточки, доска для заметок, флипчарт, проектор и т. д. [1].

Формированию у будущих специалистов представления о профессиональной деятельности в ее динамике, приобретению как профессионального, так и социального опыта, обеспечению условий профессиональной мотивации способствует один из основных методов активного обучения – **деловая игра, то есть обучение посредством действий**. В научной литературе единой точки зрения о структуре деловой игры не существует.

Так, А. А. Вербицкий утверждает, что структуру деловой игры составляют имитационная и игровая модели, которые органически накладываются друг на друга. При этом имитационная модель или объект имитации является выбранным для деловой игры фрагментом реальной действительности, который задает предметный контекст профессиональной деятельности. А к игровой модели автор относит способ описания работы участников деловой игры с имитационной моделью, который задает социальный контекст профессиональной деятельности специалистов.

По мнению исследователя деловая игра представляет собой такую форму обучения, которая несет в себе черты как учения, так и определенного вида труда, а «работа учащегося в деловой игре – это уже не учение, но еще и не труд, уже труд, но еще и учение [2].

Н. Л. Максимова высказывает мысль о том, что система деловых игр является важным инновационным средством системной подготовки специалистов, контролирующее и развивающее звено, позволяющее углубить профессиональные знания и навыки студентов. Они формируют умение доказывать, обосновывать свои действия, вносят разнообразие в работу, содействуют активизации внимания, повышению интереса к занятиям, обеспечивают глубокое понимание учебного материала [7].

Рассматривая деловую игру, Л. И. Корнеева подчёркивает, что этот метод представляет собой в комплексе ролевую игру с различными, зачастую противоположными интересами ее участников и необходимостью принятия какого-либо решения по окончании или в ходе игры. Деловые игры характеризуются направленностью на снятие определенных практических проблем, приобретение навыков выполнения конкретных приемов деятельности. По мысли автора, необходимость в играх такого типа возникает тогда, когда имеющихся способностей участников недостаточно для реализации готовых деятельностных норм, либо происходит рассогласование в деятельности в результате изменения внешних условий. Поэтому возникает потребность в развитии недостающих способностей в процессе деловой игры на особой модельной площадке [6].

Л. П. Михайлова отмечает, что по степени участия студентов деловые игры можно подразделить на блиц-игры, которые не требуют предварительной подготовки и призваны формировать у студентов навыки принятия решений в экстремальных ситуациях, оперативное применение знаний, и деловые игры с предварительной подготовкой. Такие игры способствуют формированию навыков планирования профессиональной деятельности, системного анализа исходной информации, прогнозирования результатов исполнения профессиональных функций. Кроме того, по продолжительности деловые игры могут длиться несколько минут (мини-игры), а также занимать все время занятия (полные игры) [15].

Во время проведения деловой игры целесообразно применение разнообразных интерактивных приемов, в частности демонстрации, активного включения, экспертной оценки и др.

Следует отметить, что деловые игры, в отличие от других методов обучения, дают возможность максимально приблизиться к профессиональной деятельности, позволяют расширить не только познавательные возможности студентов, но и способствуют накоплению опыта при решении тех или иных профессиональных задач.

Л. И. Корнеевой отмечается, что в настоящее время широкое распространение получают тренинги, представляющие собой такое обучение, в котором основное внимание уделяется практической отработке изучаемого материала, когда в процессе моделирования специально заданных ситуаций обучающиеся имеют возможность развить и закрепить необходимые знания и навыки, изменить свое отношение к собственному опыту и применяемым в работе подходам. Автор уточняет, что понятие тренинг имеет общее собирательное значение и при их использовании применяются такие методы обучения, как деловые, ролевые и имитационные игры, разбор конкретных ситуаций (Fallstudie). По мнению исследователя, в течение последнего десятилетия метод анализа конкретных практических ситуаций находит все более широкое применение в России при изучении самых разных дисциплин. Этот метод предполагает переход от метода накопления знаний к деятельностному, практико-ориентированному подходу. Цель данного метода заключается в том, чтобы научить анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программы действий.

Особенно важным при анализе конкретных ситуаций автор считает сочетание индивидуальной работы обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет обучающимся развивать навыки групповой, командной работы, что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой учебной тематики. В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения обучающиеся получают

возможность развивать навыки анализа и планирования. Разработка практических ситуаций может происходить двумя путями: на основе описания реальных событий и действий или на базе искусственно сконструированных ситуаций. Автор приходит к выводу, что участники наиболее заинтересованы в анализе практических ситуаций, учитывающих специфику нашей страны. Значимость данного метода заключается в установлении межпредметных связей, аналитическом и системном мышлении, оценке альтернатив, презентации результатов проведенного анализа, оценке последствий, связанных с принятием решений, освоении коммуникативных навыков и навыков работать в команде [6].

Н. П. Пучков и Е. А. Петрова считают, что важную методологическую роль при формировании умения быстро распознать информацию с точки зрения её истинности и ложности, проанализировать её, отобрать и использовать играет методика использования контрпримеров. Чтобы доказать обучающимся эффективность контрпримеров необходимо убедить их в том, что для доказательства ложности утверждения достаточно построить только один контрпример. Сложности этой методики в том, что обучающиеся довольно часто не воспринимают контрпример как опровержение предположения, так как контрпример воспринимается как единственно существующий нежели общий.

Авторы подчёркивают, что на начальной стадии использования этой методики преподаватель должен достаточно обстоятельно показать примеры создания контрпримеров, но в дальнейшем это должно стать делом самих обучающихся. Возможны различные способы использования контрпримеров: дать обучающимся одновременно как правильные, так и неправильные утверждения; сделать умышленную ошибку при объяснении нового материала; попросить обучающихся найти ошибку в ответе их коллеги и т. п.

Использование данного метода стимулирует открытие и поиск решения новых проблем, открытие новых для субъекта знаний и тем самым соответствует самой природе, специфике творческого мышления [12].

Таким образом, главная ценность использования интерактивных методов обучения заключается в том, что опыт, полученный при решении учебных задач, будущий специалист может перенести на внешний мир, а их итогом являются не столько внешние результаты, сколько внутренние, пролонгированные во времени [8].

В настоящее время в литературе описываются различные интерактивные методы обучения, причем они могут быть похожими, включать в себя несколько методов, либо представляют собой измененный вариант одного метода. Но общим для них является то, что при их использовании студент занимает позицию активного субъекта, творческого исследователя, способного к совместной конструктивной работе по достижению цели.

Практика использования интерактивных методов обучения показывает, что они существенно обогащают учебный процесс, повышают познавательный интерес студентов, ориентируют их на практическую значимость

получаемых знаний и дают возможность профессионализации студентов в вузе.

Нестандартная организация учебного процесса создает условия для многомерного освоения учебного материала, развития навыков анализа и самоанализа, становления активной субъектной позиции, становления социально-педагогического опыта студента.

Библиографический список

1. **Ануфриев, Б. Ф.** Современные интерактивные методы обучения экономистов и менеджеров [Текст] / Б. Ф. Ануфриев // Материалы Всероссийской междисциплинарной конференции «Технологии индивидуализации обучения в Вузе, 27 декабря 2007 г. – М.: Современная гуманитарная академия, 2007. – С. 25–31.

2. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 82 с.

3. **Воскобитова, Л. А.** Практические навыки юриста и проблемы обучения им [Текст] / Л. А. Воскобитова // Материалы тренинга по интерактивным методикам. – М., 2005. – С. 16–19.

4. **Гутников, А. Б.** Профессиональные навыки юриста. Опыт практического обучения [Текст] / А. Б. Гутников. – М.: Дело, 2001. – 102 с.

5. **Дайлидене, В. С.** Опыт использования инновационных технологий в процессе обучения будущего социального педагога [Текст] / В. С. Дайлидене // Интеграция науки и образования как условие повышение качества подготовки специалистов: материалы XXIX преподавателей научно-практической конференции. Том 2: Секция факультета социальной педагогики: Научно-технологическое сопровождение профессиональной подготовки социального педагога / Министерство образования и науки РФ, Федер. Агентство по образованию, Оренб. Гос. Пед. Ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – С. 72–80.

6. **Корнеева, Л. И.** Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт / Л. И. Корнеева // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 4. (32). С. 78–83.

7. **Максимова, Н. Л.** Деловые игры в системе преподавания медико-экологических дисциплин в архитектурно-строительном университете Нижнего Новгорода [Текст] / Н. Л. Максимова, И. М. Афанасьева. // Высокие технологии в педагогическом процессе. Тезисы докладов VI. Международной научно-методической конференции преподавателей вузов, учёных и специалистов. – Н. Новгород: ВГИПА, 2005. Том 1. – С. 122.

8. **Морева, Н. А.** Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н. А. Морева. – М.: Изд. Центр «Академия», 2005. – 432 с.

9. **Основы педагогики и психологии высшей школы** / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1986.

10. **Педагогика** [Текст]: учеб. пособие / В. Г. Рындак, Н. В. Алехина, И. В. Власюк и др.; Под ред. проф. В. Г. Рындак. – М.: Высшая школа, 2006. – 495 с.

11. **Плутенко, А. И.** Групповая работа как форма активизации учебной деятельности [Текст] / А. И. Плутенко // Высокие технологии в педагогическом процессе. Тезисы докладов VI. Международной научно-методической конференции преподавателей вузов, учёных и специалистов. – Н. Новгород: ВГИПА, 2005. Том 1. – С. 122.

давателей вузов, учёных и специалистов. – Н.Новгород: ВГИПА, 2005. Том 1. – С. 285–286.

12. **Пучков, Н. П.** Методологическая роль контрпримеров в подготовке студентов к инновационной деятельности [Текст] / Н. П. Пучков, Е. А. Петрова // Инновационные процессы в системе высшего профессионального образования: материалы межвузовской научно-практической конференции, 5 марта 2008 г. (XV Рязанские педагогические чтения) / под ред. А. Н. Козлова; Ряз, гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2008. – С. 173–176.

13. **Смирнов, С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / С. Д. Смирнов. – М., 2001. – С. 343 с.

14. **Стопников, С. О.** Моделирование с точки зрения профессионального образования [Текст] / С. О. Стопников // Высокие технологии в педагогическом процессе. Тезисы докладов VI. Международной научно-методической конференции преподавателей вузов, учёных и специалистов. – Н.Новгород: ВГИПА, 2005. Том 1. – С. 304–305.

15. **Туманова, Л.** Методические рекомендации по организации проблемного обучения [Текст] / Л. Туманова, В. Харит, Л. Михайлова. – Тверь, 1998. – 103 с.

16. **Щуркова, Н. Е.** Профессиональный тренинг в системе педагогического образования [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 124–134.

17. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–75.

18. **Бирюкова, М. А.** Развитие способности к педагогическому общению на основе комплекса учебно-коммуникативных ситуаций [Текст] / М. А. Бирюкова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 231–238.

19. **Сенько, Ю. В.** Технология профессионального образования в герменевтическом круге [Текст] / Ю. В. Сенько, Т. Л. Комоза // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 69–84.

УДК 378.02

Халиса Эзединовна Рамазанова

Старший преподаватель кафедры вычислительной техники Дагестанского государственного технического университета, alisa250177@mail.ru, Махачкала

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Halisa Ezedinovna Ramazanova

The high teacher of chair of computer of the Dagestan state university, alisa250177@mail.ru, Makhachkala

THE ELECTRONIC UCHEBNO-METHODICAL COMPLEX AS A RESOURCE OF INFORMATIONAL PREPARATION OF STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGE

Сегодня любое современное образовательное учреждение активно и в обязательном порядке использует новые информационные технологии в своем учебном процессе. Использование компьютера, компактных информационных носителей, сети Интернет помогают расширить сферу образовательных услуг и радиус их действий, активизировать воздействие на обучаемого, разнообразить подачу учебного материала, систематизировать методическое обеспечение учебного процесса, оперативно актуализировать учебные курсы. Учебный процесс благодаря поддержке его современными инфокоммуникационными технологиями (ИКТ), системе автоматизации закономерно становится технологическим процессом по воспроизводству знаний и их организации.

Анализ современной научно-методической литературы свидетельствует о тенденции все более широкого использования инфокоммуникационных технологий в преподавании информатики [1; 2].

В тоже время необходимо отметить, что на современном этапе процесса информатизации учебных курсов информатики выявлен целый ряд проблем, наиболее актуальными из которых, с нашей точки зрения, являются две:

- отсутствие методического сопровождения, дидактической обоснованности электронного продукта (в электронных учебниках практически не реализована интегрирующая функция того или иного учебного предмета);
- отсутствие должного междисциплинарного взаимодействия.

Студент в процессе обучения должен на своем опыте оценить свойства объектов учебной дисциплины, почувствовать их свойства, взаимосвязи, получить навыки работы с ними. Таким образом, процесс обучения в новых обстоятельствах удаленного образования требует нахождения адекватных инструментов его поддержки. А именно, формы взаимодействия студента с

преподавателем, с учебным предметом должны быть не хуже тех, которые предоставляются традиционной технологией обучения, а система образования в целом должна стать прогрессивнее, логичнее, понятнее.

От единичных экспериментов учебные заведения постепенно переходят к повседневному использованию, а некоторые к построению целостных систем дистанционного образования на своей базе, помогающей централизовать, ревизовать и заново упорядочить собственные образовательные ресурсы [2; 3; 5].

В Дагестанском государственном техническом университете (ДГТУ) широко применяются различные ИКТ в образовании. ИКТ, наиболее часто применяемые в учебном процессе, можно разделить на две группы:

Технологии, ориентированные на локальные компьютеры (обучающие программы; компьютерные модели физических процессов; демонстрационные программы; компьютерные лаборатории; лабораторные работы; электронные задачки; контролирующие программы; дидактические материалы);

Сетевые технологии, использующие локальные сети и глобальную сеть Интернет, развивающиеся в системе дистанционного обучения.

На многих кафедрах широко применяются программные комплексы для тестирования и оценки знаний учащихся. Эти программные системы интегрированы в учебный процесс по-разному и обеспечивают разнообразные подходы к автоматизации образовательных методик.

Нами разработан электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по дисциплине «Информатика» для специальностей «Вычислительные машины, комплексы, системы и сети» и «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем».

В теоретической части учебника изложены:

математическое моделирование систем; информация и ее меры, методы ее хранения, обработки и передачи; современные методы изучения информационных моделей и место информатики в ряду естественнонаучных дисциплин; системы счисления, используемые в ЭВМ, элементная база построения ЭВМ, кодировка и декодировка информации; математические модели информационных систем и процессов в технике; базовые понятия вычислительной техники; предмет и основные методы информатики, закономерности протекания информационных процессов в искусственных системах, принципы работы технических и программных средств в информационных системах; основные положения теории информации, основные методы анализа информационных процессов в сложных технических системах; принципы построения машинной арифметики в заданной системе счисления; использование логических элементов для построения простейших вычислительных устройств.

Практические занятия, как основной компонент процесса обучения имеет особую значимость, так как она в первую очередь формирует прикладную направленность обучения информатике. Здесь рассматриваются прямые и

обратные алгоритмы преобразования чисел из одной принятой системы счисления в другую, формы представления чисел в ЭВМ, представление отрицательных чисел и арифметические операции над числами, представленными в прямых, обратных и дополнительных кодах в двоичной системе счисления, двоично-десятичной системе счисления, системе остаточных классов (СОК), системе счисления в кодах Фибоначи.

Практические занятия способствуют созданию мотивационной сферы обучаемых (внутренних побуждений к учению, осмыслению студентами своей работы, стимулированию мотивационной сферы обучаемых системой психологически продуманных приемов).

Данный ЭУМК реализован с использованием Delphi 7.0 и интерфейс разработан таким образом, чтобы учитывать все возникающие проблемы пользователя при работе с программной системой. Следует обратить внимание на то, что ЭУМК выступает в качестве инструмента преподавателя. Благодаря ему преподаватель избавлен от множества рутинной работы, которую ЭУМК выполнит лучше его. Толкование электронного учебника, обеспечение его свежим и актуальным иллюстрированным материалом будет способствовать успеху обучения.

ЭУМК рассматривается как средство организации учебного процесса, способствующее повышению эффективности решения задач профессиональной подготовки. ЭУМК позволяет реализовать следующие компоненты технологического процесса подготовки специалистов к профессиональной деятельности: постановку учебной цели, определение образовательных ориентиров; отбор содержания обучения; определение путей и способов гарантированного достижения, заранее запланированных конечных результатов; оперативную обратную связь, обеспечивающую своевременную коррекцию процесса подготовки; оценку результатов деятельности. Электронный учебник удовлетворяет таким основным методологическим требованиям – критериям технологичности, как системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость, в электронном учебнике заложена возможность решения проблемы индивидуализации обучения, т. е. учета индивидуальных способностей и возможностей обучающихся.

Преподаватель должен хорошо знать электронный учебник: его содержание, последовательность расположения материала, приемы объяснения, правила работы с ним, какие вопросы недостаточно или плохо истолкованы, теоретические и методические ошибки авторов учебника. Он должен продумать вопросы, которые могут возникнуть у учащихся при работе с ЭУ, а также вопросы, которые надо будет предложить учащимся для расширения и углубления понятий и представлений, изложенных в электронном учебнике. Присутствие преподавателя на занятиях с ЭУ все же обязательно. Преподаватель пояснит студентам оставшиеся неясные вопросы, даст новейшие сведения по предмету, не вошедшие в ЭУ, кроме того, что немаловажно, наблюдая за работой студентов, увидит «слабые» места ЭУ, сможет в дальнейшем дать рекомендации по его корректировке.

Экспериментальное исследование эффективности использования разработанного ЭУМК проводилось на базе Дагестанского государственного технического университета со студентами первого курса специальностей «Вычислительные машины, комплексы, системы и сети», «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», где по учебному плану изучается дисциплина «Информатика».

В ходе эксперимента сопоставлялся уровень обученности студентов (экспериментальные группы), изучающих дисциплину «Информатика» с помощью электронного учебника, с уровнем обученности студентов контрольных групп, изучавших данную дисциплину по традиционной методике.

В структуре обученности определялись мотивационный, теоретический, практический и оценочный компоненты.

Эксперимент показал:

1. Студенты, работающие с электронным учебником, ощущают больший психологический комфорт, чем при контакте с преподавателем. Как правило, это мотивируется субъективным подходом к оценке самой личности обучаемого и его деятельности со стороны педагога. Как показало анкетирование, свыше 60% студентов, так или иначе, сталкивались с субъективизмом преподавателя. В какой-то степени эта проблема может быть разрешена путем использования ЭУМК.

Наличие психологического комфорта при работе с ЭУМК подтверждают данные проведенного нами теста САН.

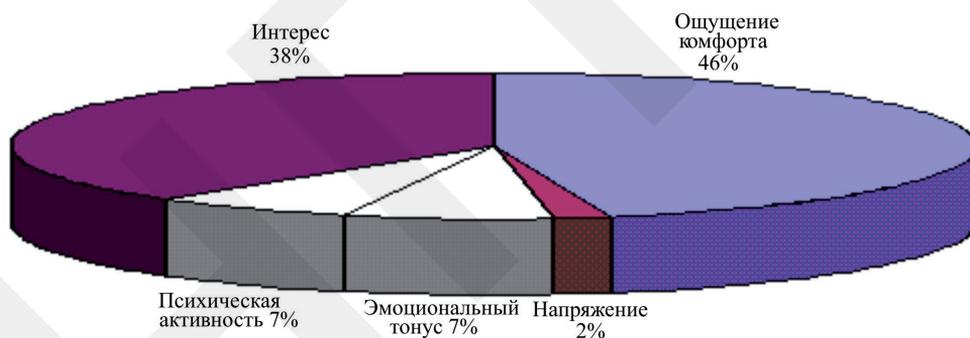


Рис. 1. Результаты теста САН в экспериментальной группе.

Как видно из представленной диаграммы 46% студентов на первое место поставили ощущение комфорта, на второе место – интерес (38%), на третье – психическую активность и эмоциональный тонус, на четвертое – напряжение.

В контрольных группах только 24% студентов ощущают комфорт, 26% – напряжение, 17% – интерес, 19% – психическую активность, 14% – эмоциональный тонус.

Интерес к изучению «Информатики» в экспериментальных группах возрос. Как мы считаем (это подтвердило анкетирование, данные наблюдения и бесед), в первую очередь, основную роль сыграла новизна предлагаемой студентам работы с ЭУМК. Действительно, ЭУМК – совершенно

необычная форма работы с учебной дисциплиной, он еще не стал чем-то традиционным.

Во-вторых, работа с ЭУМК требует большой самостоятельности и ответственности в плане работы с учебным материалом. Здесь важна систематичная и целенаправленная работа с материалом, что, в конечном итоге, позволит прийти к конечному результату – сдаче экзамена. Сдача отработок программе тоже невозможна: пока не пройден и не закреплён предыдущий материал, переход к новому материалу не разрешен.

Работа с ЭУМК повлекла за собой необходимость делиться впечатлениями, оценивать свою работу, разбирать сделанные ошибки, передавать опыт своей работы с программным продуктом.

Содержание экспериментальной работы представляло собой изучение уровня мотивационного, теоретического, практического и оценочного компонентов обученности.

Мотивационный компонент определялся путем наблюдения за деятельностью студентов, а также анкетированием, беседой, тестированием («Измерение мотивации достижений»).

Теоретический компонент определялся путем проверки знания основных понятий, положений, принципов и прочих составляющих теории базы данных.

Практический компонент определялся путем выполнения специально разработанных практических заданий по изученному курсу.

Оценочный компонент определялся соотношением реального уровня обученности (по результатам выполнения практических заданий) и по самооценке студента (наблюдение, беседа, метод незаконченных предложений, методика выявления самооценки С. Будасси).

Обобщенные результаты заключительного этапа эксперимента представлены в табл. 1. и рис. 2.

Таблица 1

Обобщенные результаты заключительного этапа эксперимента

Группа	k_1	k_2	k_3	k_4	k
Экспериментальные группы					
У631	0,67	0,74	0,62	0,70	0,69
У641	0,65	0,74	0,64	0,72	0,69
Среднее	0,66	0,74	0,63	0,71	0,69
Контрольные группы					
У642	0,59	0,49	0,42	0,49	0,50
У643	0,60	0,52	0,46	0,51	0,52
Среднее	0,60	0,51	0,44	0,50	0,51

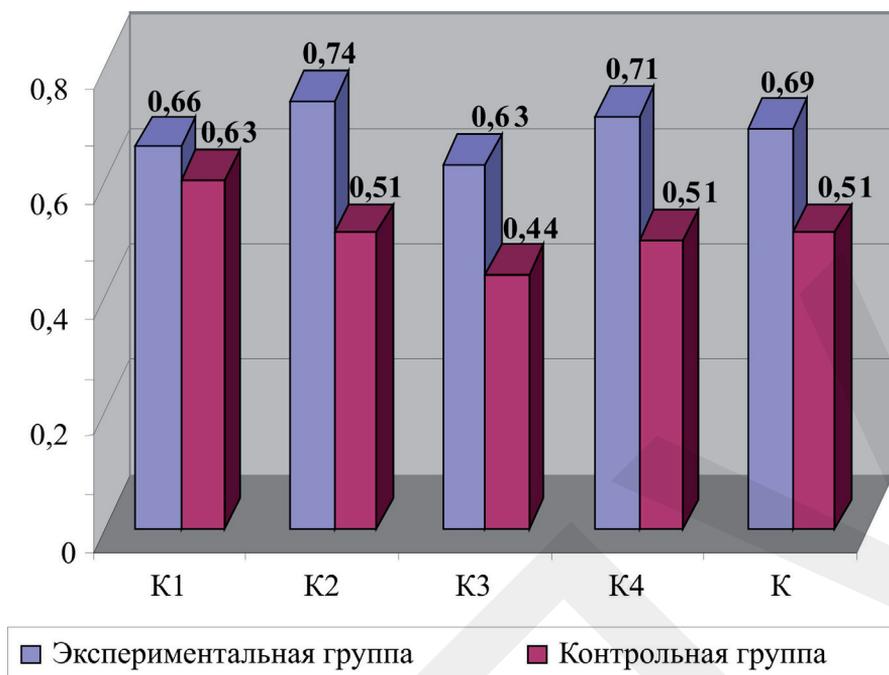


Рис. 2. Обобщенные результаты заключительного этапа эксперимента

Можно сделать вывод, что уровень обученности студентов экспериментальных групп выше уровня обученности студентов контрольных. Такое положение наблюдается по всем четырем компонентам обученности.

Сравнение результатов начального и заключительного этапов по уровню мотивационного компонента позволяет сделать выводы:

Использование ЭУМК в учебном процессе, действительно, влияет на изменение деловой или соревновательной мотивации в сторону познавательной.

По сравнению с начальным этапом эксперимента увеличилось количество студентов, имеющих познавательную мотивацию, в экспериментальных группах. В контрольных группах изменения незначительны (см. рис. 2).

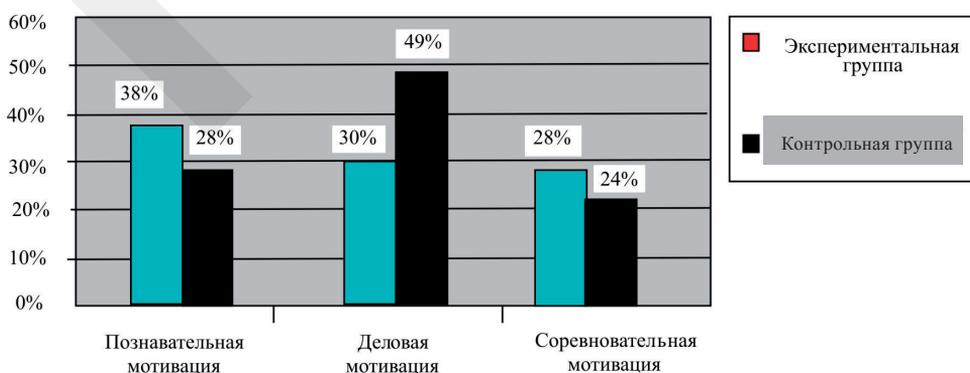


Рис. 3. Показатели видов мотивации на заключительном этапе эксперимента

Особо следует подчеркнуть тот факт, что коэффициент оценочного компонента у студентов экспериментальных групп выше, чем у студентов контрольных, т. е. в экспериментальных группах обучающиеся давали себе более объективную оценку в плане усвоения изучаемой дисциплины. Как нам представляется, это связано с тем, что каждая порция теоретического материала в рамках электронного учебника обрабатывалась через систему заданий и вопросов для самопроверки с последующим выходом на итоговый тест-контроль. При традиционной системе обучения преподаватель не в состоянии таким образом отработать с каждым обучающимся изучаемый материал.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. В ходе эксперимента оценивалось влияние ЭУМК на уровень обученности в структуре, которой мы выделили четыре компонента: мотивационный, теоретический, практический и оценочный.

2. Анализ полученных результатов экспериментальной работы показал, что использование ЭУМК в учебном процессе оказывает влияние, прежде всего на мотивацию. Мотивация, в свою очередь, влияет на уровень теоретического и практического компонентов.

3. Проведенное анкетирование студентов экспериментальных групп показало, что использование электронного учебника также влияет на создание психологического комфорта в процессе изучения дисциплины, формирование самостоятельности и ответственности.

4. Эксперимент показал, что уровень обученности студентов экспериментальных групп выше уровня обученности студентов контрольных групп по всем четырем компонентам обученности.

С точки зрения материально-технического обеспечения внедрения ЭУМК, в идеале должно быть выделено по одному компьютеру на одного студента.

Библиографический список

1. **Ваграменко, Е.А.** Информационные технологии и модернизация образования [Текст] / Е. А. Ваграменко // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 3–10.

2. **Волков С. В.** Аспекты создания и применения в процессе обучения в высшей школе электронного учебника [Текст] / С. В. Волков // Материалы Региональной научно-практической конференции «Социально-психологические и педагогические проблемы развития личности учащейся молодежи». Ставрополь: СГУ, 2002. – С. 117–119.

3. **Волков С. В.** Проблема обучения проектированию и использованию баз данных в процессе подготовки специалиста в области информатики и способы ее разрешения [Текст] / С. В. Волков // Материалы 6 региональной научно-практической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Ответственные науки. Ч. 4. – Ставрополь, 2002. – С. 49–50.

4. **Иванов Л. В.** Структура электронного учебника [Текст] / Л. В. Иванов // Информатика и образование. – 2001. – № 6. – С. 63–72.

5. **Иванов Л. В.** Электронный учебник: системы контроля знаний [Текст] / Л. В. Иванов // Информатика и образование. – 2002. – № 1. – С. 71–81.
6. **Босикова, К. Н.** Условия повышения учебной активности студентов неязыковых специальностей средствами новых информационных технологий [Текст] / К. Н. Босикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 333–339.
7. **Копеин, А. В.** Развитие информационно-образовательной среды вуза [Текст] / А. В. Копеин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 264–275.
8. **Зайнутдинова, Л. Х.** Электронные учебные пособия для самостоятельной работы студентов при переходе на зачетные единицы [Текст] / Л. Х. Зайнутдинова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 256–264.
9. **Богачева, Н. С.** К вопросу об информационной адаптации студентов в условиях глобальной информатизации [Текст] / Н. С. Богачева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 204–214.
10. **Зайнутдинова, Л. Х.** Формирование специальных инженерных компетенций средствами электронного практикума [Текст] / Л. Х. Зайнутдинова, В. Н. Миронов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 281–288.

УДК 37:001.12/18

Фатима Хасановна Киргуева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования ГОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Хетагурова», kusu@yandex.ru, Владикавказ

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Fatima Khasanovna Kirgueva

The North-Ossetian State University named after K. Khetagurov, kusu@yandex.ru, Vladikavkaz

TECHNOLOGY OF THE DEVELOPING OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PEDAGOGICAL COMPETENCES

Стоящая перед высшим образованием задача обеспечение качества подготовки учителей начальных классов, владеющих современными диалоговыми и информационно-коммуникативными технологиями, требует модернизации в целом учебного процесса и процесса преподавания в частности. Разработка инновационных педагогических технологий рассматривается как системное последовательное внедрение управленческих действий, учебных процедур и операций, современных средств и методов обеспечения предполагаемых качественных результатов. Под педагогической технологией, по мнению Г. Ю. Ксензовой, следует понимать такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в опре-

деленной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный прогнозируемый характер [4].

Г. Ю. Ксензова определяет три основные группы педагогических технологий по способу организации учебной деятельности учащихся:

– технологии объяснительно-иллюстративного обучения, в основе которых информирование, просвещение, организация репродуктивных действий с целью выработки общеучебных умений и навыков;

– личностно-ориентированные технологии обучения, создающие условия для обеспечения собственной учебной деятельности обучающихся, учета и развития их индивидуальных особенностей;

– технологии развивающего обучения, в центре внимания которых – способ обучения, способствующий включению внутренних механизмов личностного развития обучающихся, их интеллектуальных способностей.

Технологизация учебного процесса требует четкого и детализированного определения конечной цели, соответствующей современным стратегиям подготовки педагогических кадров; научного подхода к проектированию учебного процесса (целей, задач, средств достижения качества процесса и результат деятельности); аргументированности и гарантированности в достижении спроектированного результата. Спроектированный и гарантированный результат профессиональной подготовки обеспечивает снижение степеней риска в качественной подготовке будущего учителя начальных классов. Технологизация учебного процесса в вузе направлена на его модернизацию, обеспечивающую адекватность технологий подготовки педагогов мировым стандартам, расширение профессиональных компетенций будущего учителя как в технологиях обучения, воспитания и развития младших школьников, так и в средствах информационных коммуникаций в полилингвальной образовательной среде. Технологизация учебного процесса приводит не только к созданию стабильной и качественной системы подготовки педагогических кадров, но стимулирует студентов, педагогов-практиков к научному поиску, инновационной деятельности, творчеству в создании педагогического действия. Освоенные студентами в процессе педагогической подготовки современные технологии преподавания в начальной школе обеспечивают научную и управляемую организацию учебно-познавательной деятельности учащихся. Такое управление проектируется на основе закономерностей развития личности, закономерностей становления учебной деятельности младших школьников, что и порождает творчество учителя.

Подготовка учителя начальных классов в современных условиях развития российского образования на основе компетентностного и полилингвального подходов требует разработки кадрового, учебно-методического, мотивационного, организационно-управленческого, нормативно-правового, финансового и материально-технического обеспечения. В рамках нашего исследования мы остановимся на технологическом обеспечении учебного процесса, направленного на развитие педагогических, информационно-

коммуникативных компетенций и формирование опыта самостоятельной работы студентов как показателей качества подготовки современного учителя начальных классов.

Высшее образование в России сегодня ориентировано на подготовку конкурентоспособного учителя, оно создает предпосылки для интеграции «качественных человеческих ресурсов» личности, которые в соединении с «физическими ресурсами», позволяют учителю эффективно решать стоящие перед образованием задачи. Для того, чтобы студент – будущий учитель накопил потенциал педагогических компетенций для осуществления своей творческой профессиональной карьеры и сохранил физические силы для профессионального здорового долголетия, необходима разработка качественных образовательных технологий, обеспечивающих наиболее рациональное и эффективное объединение творческого потенциала преподавателей, активности студентов в едином образовательном пространстве вуза для достижения конечных целей профессиональной подготовки.

Качество образовательных технологий в вузе может быть представлено совокупностью критериальных показателей:

– *направленность* на развитие тех или иных педагогических компетенций, заложенных в стандартных требованиях;

– *результативность*, проявленная в самостоятельной качественной учебной, самостоятельной и практической деятельности студентов;

– *стабильность*, показывающая устойчивую позитивную динамику профессионального развития студентов и их учебных показателей;

– *операциональность*, раскрывающая систему процессуальных действия для широкого использования технологии в педагогической практике и самостоятельного открытия новых аспектов педагогического знания в будущей профессиональной деятельности.

Эффективность использования технологий преподавания в процессе подготовки учителя начальных классов зависит от способности преподавательского коллектива корпоративно управлять качеством применения образовательной технологии – творчески, постоянно модернизируя, совершенствуя как технологию, так и образовательную деятельность.

Нами разработаны и апробированы дифференцированные и целенаправленные образовательные технологии – на развитие профессионально-педагогических и информационно-коммуникативных компетенций, на формирование опыта самостоятельной работы студентов.

В ходе эксперимента отслеживалась динамика освоения таких, на наш взгляд, значимых профессионально-педагогических компетенций, которые условно дифференцировали по признакам:

– интерпретации – способность студентов трансформировать гуманитарные знания и общекультурный опыт в педагогическую деятельность, анализировать педагогические объекты и явления, понимать и обосновывать педагогические закономерности и базироваться на них при проектировании педагогической практики;

– саморазвития – способность проектировать собственную учебную и педагогическую деятельность, мобильно изменять траекторию профессионально-педагогической деятельности в полилингвальной образовательной среде, творчески применять на практике содержание и методы воспитания и развития младших школьников, находить причины и мотивы поведения учащихся, их неуспеваемости и адекватные методы воспитания и обучения в полилингвальной образовательной среде, самообучаться в сложившихся условиях педагогической деятельности.

Разработанная в ходе эксперимента технология названа ПИТ – Познание-Интерпретация-Творчество. Она применялась на лекционных, практических, семинарских занятиях всеми преподавателями в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, использовалась дифференцировано в указанной логике, целенаправленно воздействуя на развитие тех или иных способностей студентов. Развитие способности студентов трансформировать гуманитарные знания и общекультурный опыт в педагогическую деятельность осуществлялось следующей комбинацией методов:

– *познание* – презентация преподавателем ключевых теоретических положений, постановка вопроса «На какие теоретические знания, вы сможете опереться при решении поставленной задачи?», реферирование первоисточников и перевод теоретического знания в схемы, графики, модели, презентация студентами результатов самоподготовки к лекции или семинарскому занятию (если есть проблема в изучении темы, опишите ее и обратитесь за помощью к академическому консультанту (тьютору);

– *интерпретация* – продумайте свои педагогические действия, направленные на поиск методов решения поставленной задачи – воспитание у учащихся активной познавательной деятельности, толерантного поведения и т. п., обсудите в группе в процессе дискуссии возможные варианты решения педагогической задачи, дайте альтернативное определение названным педагогическим понятиям и т. п., выскажите собственное суждение по прочитанному тексту и изложите его в виде аннотации;

– *творчество* – соберите информацию о том, как решается задача воспитания толерантного поведения младших школьников в современной школе, спрогнозируйте возможную реакцию учащихся на применение вами того или иного метода обучения (воспитания), спроектируйте алгоритм изучения обозначенной темы и оформите его в виде реферата (1–2 курс), модели (3–4 курс), проекта (4 курс), презентации.

Развитие способности анализировать педагогические объекты и явления, понимать и обосновывать педагогические закономерности и базироваться на них при проектировании педагогической практики осуществлялось методами:

– *познание* – внимательно прочитайте текст и определите его основные суждения и закономерности, проанализируйте данные теоретические положения и сопоставьте их с состоянием школьной практики и спрогнозируйте

задачи, требующие решения на современном этапе развития начальной школы, самостоятельно обсудите в группе пути решения педагогической задачи в рамках изученной темы, определите критерии оценки качества полученных результатов;

– *интерпретация* – установите, какую практическую задачу позволят решить данные теоретические положения (развитие познавательного интереса младших школьников, воспитание толерантного поведения учащихся, мотивы, определяющие успех учебной деятельности и др.), сравните точки зрения авторов на данную проблему, определите собственную позицию относительно ее и ответьте на вопрос «Почему данная позиция наиболее эффективна для решения практических задач в школе?», оцените уровень своих профессионально-педагогических компетенций для решения изученной проблемы, обоснуйте Вашу позицию психолого-педагогическими положениями, разработайте педагогические варианты решения школьных проблем, обоснуйте теоретическими положениями;

– *творчество* – спроектируйте модель воспитания, обучения, развития (например, толерантного поведения младших школьников) на основе обозначенных теоретических положений и состояния практики в школе, разработайте критерии оценки качества полученного результата относительно предложенной модели, определите причины, снижающие Ваш уровень педагогической компетенции и спрогнозируйте пути их разрешения, представьте презентацию путей решения одной из изученных проблем.

Развитие способности проектировать собственную учебную и педагогическую деятельность на практике обеспечивалось следующими методами:

– *познание* – определите круг научных интересов, учебных заданий, требующих разрешения в процессе учебной деятельности, и педагогических проблем, требующих решения на педагогической практике, составьте список дополнительной литературы и глоссарий для разрешения поставленных задач, сформулируйте управленческие решения по проектированию последовательности профессиональных действий для решения поставленных задач, спроектируйте схему, график, модель пошаговых педагогических действий, приводящих к позитивным результатам;

– *интерпретация* – составьте комментарий к изученным источникам, выпишите цитаты и соотнесите их с собственными комментариями, сформулируйте суждения, доказывающие эффективность спроектированных Вами педагогических действий, напишите педагогическое эссе, комментирующее Ваши схему, график, модель пошаговых педагогических действий;

– *творчество* – разработайте критерии оценки качества ожидаемого результата при внедрении спроектированной вами модели, составьте ряд вопросов для рефлексии результатов Вашей учебной и практической деятельности в школе, проведите наблюдение за младшими школьниками, запишите результаты наблюдения, обоснуйте психологическими данными особенности их поведения, способностей, мотивов и пр., соотнесите полу-

ченные результаты с предложенной моделью их развития, коррекции, обучения, воспитания, приводящих к позитивным результатам.

Развитие способности творчески применять проекты на практике (содержание и методы воспитания и развития младших школьников, находить причины и мотивы поведения учащихся, их неуспеваемости и адекватные методы воспитания и обучения младших школьников в полилингвальной образовательной среде) обеспечивалось методами:

– *познание* – найдите в предлагаемых источниках мотивы, причины успеваемости и неуспеваемости, воспитанности и невоспитанности младших школьников, осуществите их классификацию на основе предложенных признаков, составьте таблицу авторских методов обучения, воспитания и развития младших школьников, опишите известные Вам методы обучения и воспитания младших школьников в полилингвальной образовательной среде, представленные в отечественном и зарубежном опыте;

– *интерпретация* – прокомментируйте правомерность классификации мотивов, причин, методов, изученных Вами в педагогике и психологии, установите и обоснуйте соотнесенные Вами методы обучения, воспитания, развития указанным мотивам, причинам успеваемости и неуспеваемости, воспитанности и невоспитанности младших школьников;

– *творчество* – предложите и обоснуйте разработанный Вами прием, метод, направленные на решение одной из проблем обучения, воспитания или развития младших школьников, изложите собственную позицию на инновационные методы обучения, воспитания или развития младших школьников, продемонстрируйте на педагогической практике в школе эффективность авторских методов обучения, воспитания или развития младших школьников и собственных.

Развитие способности самообучаться в сложившихся условиях педагогической деятельности осуществлялось методами:

– *познание* – отразитесь Ваше личностное «Я» и профессиональное «Я» относительно выполнения учебных и практических задач (способность целенаправленно достигать позитивных результатов, мотивы выбора педагогической деятельности, причины успехов и неудач, уровень самооценки и уверенности и т. п.);

– *интерпретация* – обоснуйте Ваше суждение по результатам рефлексии, соотнесите Вашу точку зрения с имеющимися аналогами в научной литературе, сформулируйте имеющиеся препятствия, снижающие Ваши темпы работы, творческие инновационные результаты в учебной и практической деятельности;

– *творчество* – создайте проект самообучения, самокоррекции, самовоспитания, обсудите его с академическим консультантом (тьютором), презентуйте проект и докажете эффективность путей в достижении позитивной динамики Вашего личностного и профессионального развития.

Развитие способности мобильно изменять траекторию профессионально-педагогической деятельности в полилингвальной образовательной среде обеспечивалось сочетанием таких методов:

– *познание* – познакомьтесь с состоянием полилингвальной среды обучения, воспитания и развития Ваших будущих учеников (средствами – теоретические источники, отчеты, диагностические методики, наблюдение, анализ), изучите социальные факторы (позитивные и негативные), влияющие на состояние полилингвальной образовательной среды, установите зависимость между социальной и полилингвальной образовательной средой, влияющих на качество обученности и воспитанности учащихся;

– *интерпретация* – опишите выявленные Вами проблемы полилингвальной образовательной среды, обоснуйте те причины такого состояния, и сформулируйте вопросы для дискуссий в профессиональном сообществе, посредством диалога с родителями установите общие позиции для оказания помощи детям в успешном обучении в школе;

– *творчество* – разработайте проект педагогической деятельности в условиях полилингвальной образовательной среды для решения конкретной педагогической проблемы, опишите «образ» педагогического продукта и обозначьте измерители его качества, опишите методы и формы взаимодействия с субъектами полилингвальной образовательной среды, направленного на оказание помощи учащимся в обучении в данной среде.

Развитие способности студентов трансформировать гуманитарные знания и общекультурный опыт в самостоятельную учебную и педагогическую практическую деятельность обеспечивалось интеграцией в процессе преподавания методов, стимулирующих студентов к познанию, к самостоятельной интерпретации и к творческим видам деятельности, что позволило одновременно активизировать восприятие студентов, мыслительную деятельность и познавательный опыт. По мнению Л. А. Венгера, планомерное варьирование объектов и условий позволяет устанавливать определенные свойства изучаемых объектов, а включение методов анализа в этот процесс открывает новые взаимосвязи в изучаемом объекте [1]. Воспроизведение студентами в практической деятельности освоенного теоретического материала оставляет «внутренний след от его предшествующего опыта» [3, с. 437]. Для студентов, которые осваивают социокультурный педагогический опыт важно освоение не только операций запоминания, но и постоянного самообразования.

Как показал эксперимент, эффективность подготовки будущего учителя начальных классов к практической деятельности обеспечивается наличием способности студентов осваивать теоретические суждения, переводя их в конкретный план педагогической деятельности. Одной из проблем, с которой столкнулся автор исследования в процессе апробации технологии ПИТ, выступила сложность формирования у студентов собственных суждений по поводу или прочитанного текста, или выслушанного ответа сокурсников. Это объясняется, с одной стороны, состоянием полилингвальной образовательной среды, в которой студенты представляли различные образцы

взаимодействий, поведения, коммуникаций, что выступало своеобразным сдерживающим фактором, а, с другой стороны, формулировка суждений всегда связана с накоплением профессиональной лексики, с прочными теоретическими знаниями, которые осваивают студенты в процессе изучения педагогических дисциплин. Для младших курсов эта задача оказалась достаточно сложной, а к старшим курсам, когда был присвоен опыт презентации выполненных самостоятельно учебных заданий, тогда высказывания, суждения, убеждения слушателя, объяснения, как определенные педагогические действия, прочно вошли в практическую педагогическую деятельности студентов.

Изучение динамики развития такой компетенции как способность трансформировать гуманитарные знания и общекультурный опыт в учебную и педагогическую деятельность позволило обнаружить следующее. На первом курсе у студентов, независимо от их национальной принадлежности, сложно формировался опыт самоподготовки и формулировки педагогических понятий. Способность трансформировать теоретическое знание в педагогический опыт является определяющей ценностью и качеством профессиональной подготовки будущего учителя, поскольку она лежит в основе развития творческой инициативы педагога и его инновационной деятельности в школе. Анализ результатов выполненных учебных заданий студентами показал, что, независимо от курса обучения, сложность вызывали творческие виды заданий, которые содержали прогнозы, обоснования, проекты, связанные непосредственно с учащимися младших классов.

Полилингвальная образовательная среда требует от будущего учителя начальных классов систематической рефлексии своей позиции в той или иной ситуации. Рефлексию в данном случае можно определить как педагогическое действие, обеспечивающее переход от смысла к смыслу, от отражения к творчеству, от теории к практике и обратно. Самоопределение студентов, формируемое в ходе профессиональной подготовки, можно назвать, по утверждению Н. А. Едалиной, самосозиданием личности. Для учителя начальных классов, готовящегося работать в полилингвальной образовательной среде, процесс самосозидания является жизненной позицией, которая закладывается на ступени профессиональной подготовки. Н. А. Едалина указывает: «Культура самоопределения личности – это восхождение к себе самому, к своей ценности, поэтому мировоззрение, стиль, и готовность к дальнейшему самосозиданию можно считать показателями культуры самоопределения личности как самосозидания» [2, с. 48]. В связи с этим развитие способности анализировать педагогические объекты, понимать и обосновывать педагогические закономерности закладывает основу становления педагогического мировоззрения и культуры самоопределения профессиональной деятельности, которая осуществляется в полилингвальном образовательном пространстве.

Библиографический список

1. **Венгер, Л. А.** Психология [Текст]: учебное пособие. / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988.
2. **Едалина, Н. А.** Самоопределение личности как путь к себе [Текст]: монография. / Н. А. Едалина. – Екатеринбург, 2003.
3. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1972. – 437 с.
4. **Ксензова, Г. Ю.** Новые технологии обучения – неизбежная необходимость современной школы [Текст] / Г. Ю. Ксензова // Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности и овладению современными образовательными технологиями. – Тверь: ТвГУ, 1998. – С. 18–21.
5. **Ильясова, М. Д.** Компетентный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильясова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.
6. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.
7. **Мунасыпов, И. М.** Развитие профессиональной компетентности будущих учителей технологии [Текст] / И. М. Мунасыпов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 130–139.
8. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–75.
9. **Беловолов, В. А.** Правильный выбор приоритетов в деятельности системы образования [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 32–42.

РАЗДЕЛ IV ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 371.01

Юлия Александровна Комарова

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, yuliakomarova@mail.ru, С-Петербург

Нина Витальевна Баграмова

Доктор педагогических наук, профессор, директор лингвистического центра Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, nvbagramova@mail.ru, С-Петербург

МЕТОДОЛОГИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Yulia Alexandrovna Komarova

PHD (Education), associate professor, the Head of Modern Languages Intensive Teaching Department, Herzen State Pedagogical University of Russia, yuliakomarova@mail.ru, St-Petersburg

Nina Vitalievna Bagramova

Full Professor (Education), the Head of Modern Languages Centre, Herzen State Pedagogical University of Russia, nvbagramova@mail.ru, St-Petersburg

METHODOLOGY OF INTEGRATIVE APPROACH TO THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER SCHOOL

В настоящее время проблема образовательной интеграции является одним из наиболее исследуемых и активно развивающихся направлений в современной педагогической дидактической и методической науках. Разрабатываемые сегодня интегративно-педагогические концепции представляют собой совокупность систематизированных взглядов, положений и идей, определяющих направленность и содержание интегративно-педагогической деятельности в той или иной сфере образования.

Комплексный характер интегративного подхода, реализуемого в системе вузовского языкового образования, определяется наличием следующих системных элементов данного подхода:

1. *Объект* интегративной деятельности, в роли которого выступает студент, овладевающий определённым новым содержанием обучения на иностранном языке, актуальным для его будущей профессиональной деятельности, что нацелено на формирование новых интегративных знаний, навыков, умений. Следовательно, в условиях интегративного образования происходит формирование специалиста более высокого уровня, обладающего определёнными новыми интегративными профессиональными качествами.

В целях формирования названных профессиональных качеств в ходе реализации интегративного подхода решаются следующие задачи:

– развитие способностей к сотрудничеству, общению, эффективному построению сбалансированных индивидуально-коллективных отношений; выработка ориентации на работу в группе и коллективе, что способствует формированию специалиста сотрудничающего, способного к продуктивному диалогу [3, с. 22];

– развитие способностей эмпатии, что направлено на формирование специалиста многомерного, способного к решению полимодальных проблем, требующих языкового и социокультурного анализа и синтеза, поиска консенсуса между различными альтернативными точками зрения, образами мышления [2, с. 76];

– развитие способностей в рефлексии, что приводит к развитию внутренней и внешней автономии, а также способствует формированию рефлексивно-динамических умений самоанализа, самопознания, самодействия, а также формированию опыта объективного самооценивания и саморегуляции поведения в учебной и профессиональной среде.

Важно отметить, что особое внимание к личности обучаемого как основной социальной ценности (что соответствует современному пониманию изменения образовательной парадигмы) определяет построение образовательного процесса в системе вузовского обучения таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуальная траектория личностного развития и совершенствования. Названная индивидуальная траектория характеризуется интегративным содержанием и предполагает дифференцированную методику её формирования.

2. Интегрированное *содержание обучения*, которое характеризуется интегративным качеством программ учебных дисциплин, образовательных материалов, а также приобретаемых знаний, навыков и умений в рамках единого образовательного уровня.

В силу того факта, что содержание обучения представляет собой многоаспектное формирование, следует особым образом оговорить уровни его интеграции. Принципиальным для процесса обучения в избранных условиях видится опора на следующие уровни интеграции:

– первый – уровень программы дисциплины, что предполагает общетеоретическое интегративное представление о содержании образования и основывается на понимании интегративных глобальных тенденций и теоретических положений;

– второй – уровень учебной дисциплины, определяемый интегрирующей ролью иностранного языка в процессе формирования профессиональной компетентности будущего специалиста;

– третий – уровень учебного материала, обеспечивающий фактологическую и информационную интеграцию исторического–современного – перспективного;

– четвёртый – уровень формируемых знаний, навыков, умений, которые обладают единой интегративной базой и комплексными взаимообусловленными характеристиками, что позволяет реализовывать сложные профессиональные задачи.

Примечательно отметить, что в современной дидактической науке на основе принципов сознательности, активности, доступности, системности, научности и др. возможно взаимопроникновение и взаимопреобразование научных дисциплин.

Здесь же заметим, что соблюдение дидактических принципов является условием для развития таких интеллектуальных умений, как: перенос идей и представлений из одной области науки в другую; формирование межпредметных умений и способов взаимодействия с материально-абстрактной действительностью; формулирование и анализ комплексных междисциплинарных проблем и направлений исследования; использование понятийно-концептуального аппарата, методов и других средств познания. Все это дает возможность обращаться к знаниям из какой-либо одной сферы науки для изучения других [2, с. 10].

3. *Технология* интеграции, которая предполагает воспроизведение в учебном процессе базовых действий и операций, выполняемых специалистами в ходе профессиональной деятельности. Основу технологической интеграции составляет общность способов реализации профессиональной деятельности специалистами на родном и иностранном языке. Системно-целостное, интегративное обучение иностранному языку предполагает, что студенты, овладевая в образовательном процессе способами решения познавательных и коммуникативных задач, творческими умениями, должны одновременно овладеть и особым опытом специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и др.). Этот личностный образовательный опыт выступает как метадеятельность, то есть как своеобразный внутренний план проектирования студентом деятельности по формированию его профессиональной компетентности.

Здесь же отметим, что интегративная технология основана на использовании комплексных приёмов интегративного характера, которые стимулируют интегративное мышление, позволяющее системно и комплексно решать проблемные задачи учебного характера, привлекая данные из различных областей знания. В рамках данной технологии эффективно используются деловые тренинги, симуляционные этюды, деловые игры, проектные методы и т. д.

4. Интегрированные *средства обучения*, обладающие комплексным характером их использования, которые отобраны согласно целям, задачам и условиям обучения и, которые могут быть охарактеризованы полимодальной (аудио-, видео-, электронной) спецификой а) подачи учебных материалов и б) отработки данных материалов в учебной практике.

5. Интегративные *связи*, объединяющие все компоненты подхода как по горизонтали, так и по вертикали в одно системное целое и обеспечивающие многоуровневую и многофункциональную интеграцию образовательной деятельности. К таковым связям можно отнести:

- содержательно-информационные связи, реализуемые согласно видам профессионально-ориентированных знаний;
- операционно-деятельностные связи, обеспечивающие формирование интегративных навыков и умений;
- организационно-методические, ответственные за обеспечение межпредметного синтеза в учебном процессе.

Таким образом, неотъемлемой характеристикой интегративности, проявляющейся на всех уровнях дидактической системы образования, является внутреннее единство интегрируемых блоков. Следовательно, интеграцию можно определить как концептуальное или организационное объединение ранее дискретных элементов образовательной системы в новое, неделимое концептуально-функциональное образование, обладающее своими отличительными признаками и стремящееся к созданию целостности и неделимости.

Реализации интегративного подхода к образовательному процессу, нацеленному на формирование профессиональной компетентности студентов средствами иностранного языка, предшествует: а) выделение компонентов образовательной системы, которые подлежат интегрированию; б) определение условий интеграции, а также в) способов, уровней и глубины интеграции.

Принципиальным для определения концептуальных основ формирования профессиональной компетентности средствами иностранного языка является изучение методологической интеграции, то есть синтеза методологических подходов, определяющих политику всей образовательной деятельности.

Когда речь идёт о методологической интеграции в обучении, то за точку отсчёта принимается специальный качественно-количественный синтез образовательных подходов в особую, ранее не функционирующую систему. Для реализации данной задачи необходимо исходить из того положения, что интеграция подходов в рамках единого стратегического направления возможна при выполнении следующих условий:

1. интегрируемые подходы должны отражать современные гуманистические тенденции как в теории, так и в практике;
2. среди подходов, подлежащих интеграции, не должно быть противоречащих друг другу или взаимоисключающих;

3. включение каждого подхода должно быть обосновано с позиций его целесообразности в контексте решаемой проблемы;

4. количество интегрируемых подходов должно быть обосновано спецификой образовательных задач;

5. научно-методический аппарат и принципы реализации интегрируемых подходов должны взаимодополнять друг друга как на методологическом, так и на теоретическом и практическом уровнях, обеспечивая тем самым целостное рассмотрение проблемы [4, с. 176].

Интегративный подход к процессу обучения иностранным языкам в вузе можно определить как сложное, характеризующееся системой упорядоченных связей, пятикомпонентное строение, в состав которого входят: системный подход, деятельностный подход, личностный подход, коммуникативный и социокультурный подход.

Выбор конкретных подходов в их совокупности обусловлен принципом необходимости и достаточности с учётом специфики целей и задач обучения, а также с учётом логики соотношения и эффективной организации компонентов дидактической системы формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов в условиях вузовской подготовки.

Таким образом, интегративный подход представляет собой стратегию синтеза подходов, выполняющих в процессе формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов свою особую роль:

– **системный подход**, который ориентирован на выделение инвариантных, системообразующих связей и отношений в профессиональной деятельности будущих специалистов, на упорядоченное изучение и формирование иноязычных профессионально-ориентированных навыков и умений, на стимулирование самостоятельной деятельности студенческой молодежи по овладению иностранным языком и выработке индивидуальной стратегии дальнейшего самообучения;

– **личностный подход**, который направлен на личность как на цель, и субъект обучения, что предполагает признание уникальности каждого обучающегося, а, следовательно, данный подход обеспечивает центральную позицию студента в образовательном процессе, нацеленном на формирование иноязычной профессиональной компетентности; личностный подход фиксирует также субъектную направленность образовательной деятельности при активности самого субъекта и реализуется путем использования индивидуализированных технологий обучения;

– **деятельностный подход**, который рассматривает деятельность как основной механизм новообразований в процессе формирования иноязычной профессиональной компетентности обучающихся в системе вузовской подготовки, и обращен к условиям, при которых деятельность становится творческой и креативной; деятельностный подход организует полноценный образовательный процесс как способ творческого взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем иностранного языка;

– **коммуникативный подход**, который ориентирован на организацию процесса формирования иноязычной профессиональной компетентности посредством создания условий, приближающих обучающую деятельность слушателей к естественной коммуникации; коммуникативный подход выступает в качестве технологической основы обучения для решения вопросов об отборе, организации профессионально-ориентированного учебного материала, последовательности обучения, способов предъявления и тренировки учебного материала;

– **социокультурный подход**, который задает социально – гуманистическую программу деятельности по формированию иноязычной профессиональной компетентности и отличается тем, что в рамках названного подхода культура вводится и рассматривается как основная задача обучения, значимый компонент содержания обучения, а также как основное средство обучения; одной из принципиальных образовательных задач является формирование иноязычных способностей общения у студенческой молодёжи на основе соразвития культур и субъектов – носителей названных культур [1, с. 9].

В общем и целом можно констатировать, что сущностное ядро методологии интегративного подхода составляет сложный комплекс взаимодействующих друг друга научных подходов, синтез которых предоставляет возможность целостной, многоплановой и многоаспектной реализации образовательного процесса по обучению иностранным языкам. Причём каждый отдельно взятый подход в рамках заявленной интегративной системы выполняет особую методологическую нагрузку и нацелен на реализацию определённых стратегических задач.

Следует отметить, что любой подход базируется на реализации совокупности образовательных принципов. Принципы интегративного подхода выделены на основе базовых для каждого отдельного интегрируемого подхода принципов. Выделение данных принципов выполнен согласно категории интегративности, а, следовательно, являются по своей сути они являются интегративными.

Названные принципы представляют собой комплекс нормативных положений, который отражает прагматический, педагогический и когнитивный аспекты цели обучения в системе вузовской подготовки специалистов (таблица).

Из таблицы явствует, что на основе принципов интегрируемых подходов можно выделить комплексные интегративные принципы, которые отражают систему интегративного формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов.

Все вышеперечисленные дидактические принципы тесно взаимосвязаны и отражают сущность интегративного формирования профессиональной компетентности студентов через построение соответствующего содержания обучения, использование вариативных форм и методов обучения, адекватное взаимодействие преподавателя и обучаемого.

Принципы интегративного подхода к процессу формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов

№	Интегрируемые подходы	Базовые принципы Интегрируемых подходов	Интегративные принципы
1.	системный	<ul style="list-style-type: none"> • системная организация; • посильность и доступность; • преемственность результатов обучения; 	<ul style="list-style-type: none"> • открытость и дополнительность • эвристичность • интенсификация • оптимизация • перспективность • вариативность • поликультурность • профессиональная направленность
2.	деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> • активность; • самостоятельность; • проблемность; 	
3.	личностный	<ul style="list-style-type: none"> • учёт индивидуально-психологических особенностей обучаемых; • использование рефлексивных действий; • учёт адаптационных процессов; 	
4.	коммуникативный	<ul style="list-style-type: none"> • коллективное взаимодействие; • профессионально-коммуникативная направленность обучения; • ситуативность; 	
5.	социокультурный	<ul style="list-style-type: none"> • социокультурная направленность обучения; • аксиологическая ориентированность обучения; • аутентичность. 	

Процесс формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов по своей сути является открытым процессом, предполагающим отсутствие жесткой директивности и мобильное принятие решений. С позиций структурного подхода названный процесс обучения, с одной стороны, состоит из подсистем (модульных курсов, дисциплинарных кластеров, изолированных дисциплин, и т. д.), между которыми происходит постоянный обмен информацией, а с другой стороны, является подсистемой в рамках системы более высокого порядка – системы непрерывного языкового образования.

Открытый характер процесса обучения означает также, что деятельность по формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов, являясь открытой системой, предоставляет возможности для расширения, обогащения, обновления и творческого совершенствования всех компонентов образовательной системы. Названные процессы обеспечивают как качественные, так и количественные преобразования, в частности, обеспечивают переход от управления к самоуправлению, от развития под влиянием

внешних факторов к саморазвитию под влиянием внутренних факторов и т. д.

Принципиальным для образовательного процесса является его всемерная интенсификация, которая состоит в выявлении и активизации резервов обучающей деятельности, осуществляемой в рамках определённого образовательного формата. Языковая подготовка студентов в вузе предполагает действенное использование разнообразных форм и методов интенсификации, которые в своей совокупности предопределяют интенсифицированный характер самого процесса обучения. К названным резервам можно отнести: учёт специфики вузовской образовательной среды, опора на индивидуально-психологические особенности обучаемых, оптимальный отбор и организация содержания обучения, эффективное использование разнообразных средств обучения, разработка и использование средств поддержки обучения, рациональное дозирование информационных потоков, чередование периодов активного тренинга и релаксации, использование полифункциональных упражнений, достижение высокой степени активности обучаемых как в условиях аудиторной, так и внеаудиторной деятельности и т. д.

Помимо интенсификации важным для образовательного процесса является его оптимизация, которая предполагает сознательный выбор в каждой отдельной ситуации и акта учебной деятельности оптимального варианта работы с учётом результативности и затрат времени и ресурсов. Оптимальность нацелена на достижение более высокого образовательного качества, следовательно, итогом оптимизированного обучения является достижение запланированного уровня обученности, который характеризуется социально значимым качеством.

Оптимизация процесса формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов реализуется за счёт корректного и методически грамотного управления данным процессом, осуществляемого с учётом закономерностей, принципов обучения, особенностей современных форм и методов обучения, а также внутренних и внешних характеристик данной системы. Критериями оптимизированного обучения являются: успешность овладения студентами иноязычными знаниями, навыками, умениями; степень соответствия результатов обучения требованиям программы, а также максимальным возможностям каждого обучаемого; соответствие расходов времени и усилий каждого преподавателя и студента действующим нормативам.

В завершении в общем и целом можно констатировать, что дидактическая сущность интегративного формирования профессиональной компетентности студентов проявляется, прежде всего, в комплексной реализации основных дидактических принципов. Их реализация в системе вузовской подготовки позволяет не только проектировать компоненты учебного процесса и способы их освоения, но и создать целостную концепцию, в рамках которой изучаемый материал выступает как своеобразная основа для ценностно-смысловых поисков формирования целостной личности специа-

листа. Обозначенные подходы, дополняя друг друга, вместе предопределяют образовательную стратегию и детерминируют особенности процесса формирования иноязычной профессиональной компетентности. Именно синтез названных подходов позволяет сформировать комплексное, интегративное видение многогранности и сложности феномена иноязычной профессиональной компетентности во всех её существенных проявлениях: социальном, профессиональном, культурологическом и обеспечить методологический базис формирования названной компетентности.

Библиографический список

1. **Ворожцова, И. Б.** Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе) [Текст]: дис. ... д-ра. пед. наук. / И. Б. Ворожцова. – Ижевск – М., 2002. – 390 с.
2. **Крючков, В. А.** Интеграция содержания учебного процесса как способ совершенствования коммуникативной компетентности учителя-практика (в рамках непрерывного образования учителя) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / В. А. Крючков. – Рязань, 2003. – 290 с.
3. **Лиферов, А. П.** Глобальное образование - путь к интеграции мирового образовательного пространства. [Текст] / А. П. Лиферов. – Москва, 1997. – 189 с.
4. **Махмутов, М. И.** Проблемы обучения. [Текст] / М. И. Махмутов. – М.: Дидактика, 1975. – 368 с.
5. **Евдокимова, Н. В.** Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции [Текст] / Н. В. Евдокимова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 182–191.
6. **Сергеев, О. Ю.** Развитие академической мобильности студентов отраслевых вузов средствами иностранного языка [Текст] / О. Ю. Сергеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 203–208.
7. **Чернобров, А. А.** Лингвокультурологические, психолого-педагогические и социально-политические проблемы билингвизма [Текст] / А. А. Чернобров // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 193–208.

УДК 372.881.161.1

Людмила Вениаминовна Хаймович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе МГПУ, докторант кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета khaimovichlv@mail.ru, Москва

**КОСВЕННЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В СТРУКТУРЕ
УРОКА И ИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ**

Lyudmila Veniaminovna Khaymovich

Associate professor of department of philological disciplines and method of their teaching at initial school of MGPU, doktorant of department of rhetoric and culture of speech of MPGU, khaimovichlv@mail.ru, Moscow

**INDIRECT UTTERANCES IN THE LESSON STRUCTURE
AND THEIR INTERPRETATION**

В профессиональной деятельности педагог призван прямо выразить, продемонстрировать цели общения. В педагогическом общении стандартное, жесткое употребление языковых форм является особенностью речевого поведения. Следование нормам, правилам, жанровым рамкам высказываний создает узнаваемость ситуации общения, этапа урока.

Прямая коммуникация непосредственно манифестируется с помощью специально предназначенных для этого языковых маркеров, например: «Дай мне, пожалуйста, книгу», «Ты очень хорошо отвечал сегодня», «Тема урока – имя прилагательное...». Ученики постепенно усваивают речевые формулы приветствия, извинения, похвалы, порицания, различные разновидности стереотипных высказываний инструктивного характера: *Прочитайте задание и ответьте на вопрос...*, осознают разновидности объяснительной речи: объяснение правила, объяснение понятия. Повторяемость языковых единиц в потоке речи позволяет выстроить каркас урока.

Но в структуре урока также достаточно большое и важное место занимают высказывания, относимые к области непрямой коммуникации. О косвенном высказывании идет речь, если имеется несоответствие цели высказывания его грамматическому значению. Понятие косвенности основывается на противопоставлении буквального и фактического значения языковой формы, между которыми существует определенная связь, проявляемая в процессе коммуникации, например: «Ты почти вовремя!» – форма – похвала, значение – косвенное осуждение, порицание.

В последнее время вообще выявляется тенденция к увеличению доли косвенных высказываний в речевой практике говорящих и пишущих. Косвенное общение позволяет избегать прямых команд, приказов, однотипных

высказываний, помогает разнообразить стандартные в жанровом отношении высказывания. Например: *«Уважаемые зрители! Не забудьте включить свои мобильные телефоны после окончания спектакля»* – по форме – напоминание, а значение – косвенная просьба или требование отключить телефоны перед началом спектакля.

Косвенные речевые формы возникают на уроке по разным причинам. Часто это происходит в тех случаях, когда с помощью непрямых высказываний коммуникативное намерение выражается более деликатно: *«Не подскажешь, где допущена ошибка?»*.

Кроме того, косвенные высказывания позволяют, нарушая формы ритуального речевого поведения, внести в коммуникацию элементы импровизации и игры. Причем эти игровые формы нередко становятся прецедентными, узнаваемыми в каком-либо отдельно взятом коллективе.

Вообще, прецедентные тексты – смысловые блоки речевого произведения, которые актуализируют значимую фоновую информацию и апеллируют к «культурной памяти» [5, с. 7]., – один из способов косвенной передачи смысла. Они отсылают учеников к художественной литературе, фольклору, фильмам, публицистике и позволяют в определенных ситуациях нейтрализовать коммуникативную агрессию и достичь взаимопонимания между учителем и учеником. Например, подпись учителя под списанным сочинением *«Откуда «дровишки»?»* имеет целью не только осуждение поступка, но и эмоциональное воздействие на ученика. Значимым оказывается само знание ими обоими этого детского стихотворения. Как известно, общность знаний, опыта, воспоминаний способствует сближению и облегчает общение.

Ответы учителя на просьбы учеников перенести сроки диктанта: *«Надо, Федя, надо!»* или *«Торг здесь неуместен! Командовать парадом буду я!»* также имеют целью разрядить обстановку.

Особенно ценно, если прецедентные тексты значимы для школьников в познавательном плане (например: *«Счастливые часов не наблюдают»*). Безусловно, необходимо учитывать, что за прецедентным текстом стоят определенные ассоциации, вызываемые им в сознании общающихся. Если не учитывается разрыв в знании фактов языка и жизненном опыте между обучающим и обучаемыми, эти ассоциативные связи нарушаются, что накладывает обязательство особенно тщательно выбирать языковые единицы, которые сближают языковой опыт адресанта и адресата, учитывать пресуппозицию. Так, например, высказывание учителя *«Молчи, зависть, молчи!»* может не ассоциироваться у школьников с определенным произведением, хотя и пониматься с точки зрения смысла. Но, с другой стороны, появление в фоновых знаниях ученика такого рода высказываний от авторитетного источника (учителя) и более позднее знакомство с текстом тоже может быть эффективным для дальнейшего осознания смысла высказывания с точки зрения уже существующего опыта. Только синтез сведений позволяет автору речи эффективно организовать общение с учениками определенного возраста.

Часть формул не прямой коммуникации уже не ощущается как отступление от нормы. Так, употребление вопросительных и повествовательных предложений в роли побуждений общепринято, конвенционально, поэтому они легко распознаются: *«Не мог бы ты раздать тетради?»* или *«Завтра после четвертого урока мы выходим на субботник на участок. С собой приносим рабочую одежду»*.

В отдельных случаях для определения истинной цели необходимо знать контекст употребления, учитывать интонационное оформление: *«Я от вас этого совсем не ожидала!»* (похвала или порицание?), *«Продолжай готовиться к уроку. Мы подождем»* (разрешение или порицание?). Появление косвенных высказываний в этих случаях призвано вызвать определенные эмоции (например, огорчить, обрадовать или рассмешить), чего невозможно достичь путем простого информирования.

Шутливое замечание, оценка – ирония, другие жанры, организованные на начале смеха, имеют право на существование, поскольку прямые назидания, нравоучения, требования не всегда способствуют установлению контакта с ученическим коллективом. В таких случаях для продуцирования содержания используются другие жанровые формы, «маски». Форма в этих случаях выполняет служебную функцию. Но косвенность как способ непрямого выражения смысла и намерений может функционировать в речи не только для выражения вежливости, но и для агрессивного, наступательного воздействия на собеседника. Поэтому при использовании таких «масок» необходимо точно представлять, какие речевые действия допускаются, а какие не рекомендуются к использованию в ситуации педагогического общения.

Таким образом, императивные, этикетные и оценочные высказывания функционируют в ситуации урока и в косвенной форме.

Коммуникативные ситуации, связанные с функционированием информативных высказываний, также могут строиться на непрямом выражении смысла. Цель – не просто передать информацию так, чтобы она была понята учениками, но достичь этого понимания во взаимодействии, кооперации. Опытный учитель наверняка вспомнит, каким образом использовал «дипломатические ходы», которые вызывали желание ученика подумать, вслушаться или высказаться.

К приемам, в косвенных формах стимулирующим познавательную, информативную деятельность, можно отнести следующие.

Отрицание или удивление: *«Вот это да!»*, *«Не может быть!»*, *«Неужели все так просто?»*

Мнимое убеждение или согласие с дальнейшей аргументацией: *«Да!»*, *«Да уж!»*, *«Конечно!»*, *«Как же!»*, *«Может быть...»*; *«Ну-ну...»*, *«Вот-вот...»* (но интонация, жестово-мимическое сопровождение высказывания и его дальнейшая аргументация говорят об обратном).

Сомнение: *«У меня пока не сложилось окончательного мнения по этому поводу»*.

«Меня немного смущает ...».

«Я бы очень просил тебя уточнить...».

«А может, эту задачу можно решить по-другому?».

«Ну, тогда в слове... наверное, пишется...».

Создание ситуации: *Если это так, тогда представим себе...*

Вопрос-подсказка: *«Ты, видимо, полагаешь, что...?».*

Вопрос, скрытый в размышлении:

«Интересно...».

«Хотелось бы знать...».

«Я не знаю, что вы об этом думаете».

«Приписывание» своего желания желанию учеников:

«А ведь мы с вами очень хотим больше не допускать ошибок в этих случаях».

Обеспечить усвоение материала школьниками в некоторых случаях учителю помогает использование языковой игры как осознанное нарушение нормы. Языковая игра, нарушая языковую норму, косвенно указывает реципиенту на определенные особенности языка, что, на наш взгляд, очень важно для обучения школьников: *«Таким образом, мы с вами едИм, едИм, едИм в далекие края???»* или *«Выделив приставки вы объяснили, что ПРИпаял – присоединил паяльником, а ПРИключение – присоединение к ключу и ПРИлежание – присоединение к лежащим».*

Названные приемы, которые многие учителя используют в своей профессиональной деятельности, полагаясь на собственную педагогическую интуицию и речевой опыт, могут быть отнесены к своеобразным подсказкам. Косвенные варианты подсказок провоцируют собеседника на расшифровку или уточнение мысли, подкрепление информации примером.

Мыслительная деятельность ученика в этих случаях повышается за счет его активных интерпретационных действий. Но эти интерпретационные действия производятся с разной степенью интенсивности. Интерпретация и узнавание «подсказок», заключенных в косвенных высказываниях, может быть как очень успешной, когда ученик самостоятельно обнаружив косвенный смысл подсказки, так же самостоятельно открывает или уточняет смысл информационного высказывания, и совершенно неудачной: неподготовленные школьники нередко не выявляют расхождения между буквальным значением слов и их косвенной семантикой. В этом случае ученик уверен, что учитель их «сбивает».

Считается, что сами информативные высказывания менее приспособлены к косвенному способу выражения смысла [2; 3] и выявляют достаточно высокую степень предсказуемости речевых произведений. Безусловно, эти высказывания в большей степени предполагают следование языковым стандартам и речевым канонам, а также использованию речевых клише и шаблонных выражений, отражающих стереотипные формы научной речи. Повторяемость языковых единиц в потоке речи позволяет создать удобную, компактную форму для передачи информации.

Но вызвать определенные эмоции путем простого информирования невозможно. Педагогическая речь, возникающая в ситуации совместной познавательной деятельности учителя и учащихся, вносит существенные коррективы в речевое воплощение научного текста. Реализуя основную цель – сообщить общие существенные признаки объекта, объяснить причины явлений, такой текст не лишён метафоричности, личностно-стилевой окраски, что помогает активизировать процесс образного осмысления действительности.

При образцовой подготовке к уроку учитель перерабатывает предметно-ориентированные тексты многократно, действуя в разных направлениях: воплощая в учебной речи текстовые материалы учебников, уже преобразованные их авторами; анализируя собственно научные тексты. Кроме того, в процессе подготовки частотно обращение к научно-популярным текстам, также требующим определённого приспособления к ситуации урока.

Интерпретация научного текста в ситуации учебного общения – процесс объективный, однако организация текста существенно зависит от личности субъекта речи, “образа автора” (термин М. М. Бахтина), позиции “личностного говорения” (термин В. В. Виноградова).

В условиях учебного общения даже такой самый информативный речевой жанр, как объяснительная речь может подвергаться «переакцентуации» (термин М. М. Бахтина) и транспозиции: объяснение-интервью, объяснение – судебная речь и «пародийно-иронической переакцентуации» жанров: объяснение-реклама, объяснение-кроссворд, объяснение–сказка, объяснение-похвала, объяснение-обман, объяснение-молва (*«Сегодня по радио говорили, что из русского языка хотят убрать все предлоги. Говорят, что русский язык может обойтись и без них...»*). М. М. Бахтин писал, что «речевые жанры вообще довольно легко поддаются переакцентуации, печальное можно сделать шутливо-веселым, но в результате получается нечто новое (например, жанр шутливой эпитафии)» [1, с. 267].

Использование устойчивых элементов одной жанровой структуры в другой в рамках педагогического дискурса позволяет организовать двустороннее общение, выявляет нестандартный, творческий подход учителя к речевой подготовке. Содержание высказывания прячется в «привнесенный» жанр, который оформляет высказывание.

В этих случаях интенциональная цель адресанта (учителя) вполне определена, но форма высказывания сознательно избирается так, чтобы не сразу сигнализировать адресату об истинном намерении адресанта. Здесь специально создана неопределенность для адресата, которая не является такой для автора речи. При использовании жанровых «масок» выявляется следующая закономерность: чем более частотен и предсказуем жанр (например, жанр сказки как «оправа» для объяснительной речи), тем меньше степень неопределенности цели учителя для учеников.

Непрямое выражение смысла и намерений дает возможность обращения к широкому спектру речевых жанров. Подобный сознательный отход от тра-

диционных форм – стремление к обновлению методических приемов, которое во многом отражает общий вкус поколения, требующего выхода за пределы традиционного канона. Косвенные формы речевого взаимодействия ярко демонстрируют особенности индивидуального стиля речи учителя.

Косвенные формы речевого общения выявляют отношение учителя к предмету, к знанию. Весь процесс активного восприятия и оценки излагаемого материала становится более действенным, подсказывает слушателю определённую эмоциональную тональность; такое объяснение не просто регистрирует явления («бесцветная речь»), а рисует их при помощи слова: *«Вот такая приставка при- Очень, мне кажется, добрая, скромная и несамостоятельная. Ей бы рядышком с кем находиться, к кому-то приблизиться...»*.

Известно, что для усвоения информации обучающий должен неоднократно переформулировать новую мысль, интерпретировать текст. Параллельное существование традиционных и нетрадиционных жанровых форм в речи учителя представляется наиболее результативным для обучения.

Для того, чтобы будущий учитель не интуитивно, а осознанно привлекал непрямые формы коммуникации, создающие эффект неожиданности, заставляющие активизировать интерес школьников, а ученик верно их «расшифровывал», возможно выполнение специальных заданий, предполагающих формирование умений использования разные способы косвенного выражения смысла как одной из составляющих речевой компетентности.

Замечу, что некоторые аспекты целенаправленного изучения элементарных речевых форм косвенного общения доступны и для школьников, в том числе учеников начальных классов. Так, в школьном учебнике риторики (программа Т. А. Ладыженской) для 2 класса есть такое задание:

Обратись к учителю со скрытой просьбой:

- одолжить ручку;
- еще раз объяснить непонятное слово;
- пересадить тебя поближе к доске;
- повторить еще раз домашнее задание.

Подобные задания связаны с обучением школьников определению целей высказываний, пониманию несоответствия намерения косвенного высказывания его грамматическому значению, учету при анализе и создании текста предмета разговора и обстановки, в которой осуществляется процесс речевого общения.

Необходимо учитывать, что в речи такие высказывания оформляются специфической интонацией. Поэтому эффективна работа контекстная, с помощью представления определенных речевых ситуаций и произнесения высказываний. На первых этапах знакомства с явлением косвенности можно предложить для произнесения элементарные высказывания, например: *Ах, какой ты молодец! Все выполнил правильно*, а также дать задание привести свои примеры, когда, например, за жанром похвалы скрывается порицание, за жанром обещания – отказ и т. д.

Материалом анализа косвенной формы общения могут служить авторские тексты. «Маскировать» высказывания любят писатели, поэты. В этой связи примерами косвенных высказываний могут служить тексты детской литературы, начиная с «Вредных советов» Г. Остера, шуток, анекдотов и заканчивая лирической поэзией.

В студенческой аудитории предполагается выполнение заданий на более сложном материале. Например, предлагается прочитать текст с заданными автором интонациями:

«– Ты не любишь маскарада? – казалось, собеседник был потрясен. – Как же можно не любить маскарада!.. Каждый выдает себя за кого хочет, выбирает себе любую судьбу: скучный университетский профессор превращается в Казанову, самый беспутный гуляка – в монаха, красавица – в старуху-горбунью, дурнушка – в принцессу бала... Все смещено, смешано – шум, суматоха, неразбериха! Разум бездействует: для него нет опор в этом сумбуре. О, это царство видимостей, в котором легкая греза реальной действительности.

Трещит по всем швам пространство, во все стороны расплзается время – и Падающая Башня Мироздания великолепна в своем полете. Дух Творчества бродит по улицам и площадям: ночная бабочка фантазии дергает его за тончайшую шелковую нить, не дает ему покоя и сна – и вот он является то тут, то там: тенью, намеком, недомолвкой, ослышкой – и путает судьбы, морочит головы, интригует...

Как весело пляшем мы в призрачных, ложных огнях маскарада, как небрежно держим в руках своих Истину и с какою божественной беспечностью ничего не желаем знать о ней!

...На мгновение в глазах Пластилина Мира мелькнули слезы и тут же высохли. С неожиданно беспечной улыбкой взглянул он на Петропавла:

– Как хорошо ты говорил о маскараде!..

Пласталин Мира смерил Петропавла взглядом Петропавла и хмыкнул:

– Я!.. Да я терпеть не могу маскарада. Маскарад!.. Это самое отвратительное, что есть в мире. «Маска, кто Вы?» – «Угадайте сами!» – и дальше он чуть ли не слово в слово повторил монолог о маскараде, – правда, с другими уже интонациями – ядовито, желчно, где надо меняя акценты...» [4, с. 44–45].

И с учениками, и со студентами – будущими учителями целесообразно организовать работу над созданием и произнесением подобных текстов по аналогии.

Продуктивно задание – выбрать из текста художественных произведений («Горе от ума», «Евгений Онегин», басен И. А. Крылова, художественных фильмов и т. п.) предложения, которые в современной речи используются как прецедентные тексты, а также объяснить, в какой ситуации уместно их использовать, или обрисовать (создать) речевую ситуацию, в которой может быть употреблен каждый из них.

Для будущих учителей эффективно задание, направленное на представление содержания изучаемого знания: явления, факта, закономерности – в заданных или выбранных самостоятельно жанровых оправах. Такая работа предполагает предварительное знакомство со структурными и содержательными особенностями жанра, форма которого берется в качестве «маски». Так, изучение особенностей жанров «мемуары», «письма» позволит использовать эти «маски» для представления биографического материала о писателе, художнике, обеспечить двустороннее общение, необходимое учителю для организации рассказа. Это же задание – представление в форме воображаемых автобиографических писем отдельных данных из биографии выдающихся людей – доступно и для учеников.

Следующее задание можно использовать для выполнения как в ученической, так и в более взрослой аудитории. Обучающий организует речевую ситуацию так: «Наше занятие подходит к завершению. Скоро звонок. Учителя не любят, когда им напоминают, что прозвенел звонок с урока. Ваша задача – используя «маску», сообщить мне, что звонок уже прозвенел».

Примеры ученических высказываний.

«– Вы, наверное, устали и не успеете отдохнуть перед следующим уроком.

– Нас ругают, когда мы опаздываем в столовую.

– А почему в коридоре так шумно стало?»

Таким образом, в языке существует множество конструкций для выражения значений, которые выявляются в контексте, в процессе коммуникации.

При этом мы не должны забывать о том, что в каждой речевой ситуации нужно выбирать наиболее уместное выражение из того множества форм, которым обеспечил нас язык, что связано с совершенствованием умений анализировать и строить высказывания в соответствии со спецификой определенного речевого жанра; использовать разные способы косвенного выражения смысла как одной из составляющих речевой компетентности.

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Проблема речевых жанров [Текст] / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. **Винокур, Т. Г.** Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. [Текст] / Т. Г. Винокур. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 178 с.
3. **Дементьев, В. В.** Непрямая коммуникация. [Текст] / В. В. Дементьев. – М.: Гнозис, 2006. – 376 с.
4. **Клюев.** Между двух стульев. [Текст] / Клюев. – М.: Гаятри, 2008. – 240 с.
5. **Стилистический** энциклопедический словарь русского языка. [Текст] / Под редакцией М. Н. Кожинной. – М.: Флинта / Наука, 2003. – 696 с.
6. **Сунько, Т. Ю.** Основные направления методики работы над техникой речи на уроках риторики [Текст] / Т. Ю. Сунько // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 214–221.

7. **Скрябина, О. А.** О научном поиске в области развивающего потенциала письменной речи [Текст] / О. А. Скрябина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 190–195.

8. **Колесникова, Н. И.** Развитие письменной научной речи учащихся на после-вузовском этапе обучения [Текст] / Н. И. Колесникова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 195–203.

9. **Кищенко, О. А.** Диалоговая культура как интегративное, системное образование [Текст] / О. А. Кищенко // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 152–158.

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 378+371

Светлана Николаевна Батракова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, ped_psy@uniyar.ac.ru, Ярославль

ЛИЧНОСТНОЕ СМЫСЛОСОЗИДАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Svetlana Nikolayevna Batrakova

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of pedagogics and pedagogical psychology of the P. G. Demidov Yaroslavl State University of, ped_psy@uniyar.ac.ru, Yaroslavl

PERSONAL SENSE CREATION AS A PROBLEM OF EDUCATIONAL PROCESS

Сверхзадача учителя – формирование целостной личности – обращает педагогическую мысль к средствам смыслообразования, которыми располагает культура в целом. При этом педагогическая методология не может ограничиваться методологией научного типа, но необходимо устремлена к изучению и использованию всех средств культуры. Последняя же гораздо многообразнее и сложнее и охватывает вместе с научной другие формы методологии: художественную, эстетическую, религиозно-просветительскую, социально-деятельностную и др.

Очевидно, необходимы радикальные изменения в самих подходах, которые являются отражением наиболее значимых проблем отношения мира и человека, выявления гуманитарных основ учебного познания в образовательном процессе. Культура в этих целях располагает громадным потенциалом путей и средств формо- и смыслообразования. Кроме науки в ее историко-научной составляющей, в ней (культуре) мы видим также донаучные (мифология), инонаучные (гуманитарные) средства познания и, наконец, вненаучные (искусство) сферы духовной деятельности людей, которые отражают особые, затрагивающие глубинные пласты личности, отношения человека с миром.

Направленность педагогики (дидактики, частных методик) на вооружение учащихся конкретными знаниями и умениями (при безусловной их значимости!) обращена больше всего, выражаясь философским языком, к конечному, которое обладает ограниченным смыслом. Взятая в пределе, такая тенденция направлена на формирование «частичного» человека, а

потому нередко вызывает неудовлетворенность. В итоге интеллектуальное развитие учащихся вольно или невольно отодвигает на периферию внимания другую, очевидно, более существенную задачу – духовное становление личности.

Школьнику подчас трудно не «расплываться» по горизонтали, не «потеряться» в конечном (отдельных событиях, фактах и т. п.), «собрать себя», что зачастую приводит к духовной неустроенности, смысложизненным проблемам и конфликтам. По всей очевидности, ему нужна духовная «вертикаль», когда он мог бы обрести иные смыслы существования, выходящие за пределы текущих интересов и потребностей. Речь идет о том, что в процессе изложения учителем нового материала необходимо не только его понимание, но и осмысление учащимися тех или иных явлений, событий и фактов, которые составляют это содержание. Поэтому существенно важно то, каким образом изучаемые явления и события связаны с человеком, его сущностью. Иначе говоря, необходимо рассматривать их не только с точки зрения отношения полезности, но и как отражение, воплощение универсальных человеческих способностей. Иначе, существенно то, каким образом воспринимает и переживает изучаемое школьник. Последнее хорошо проявляется в словах Г. Н. Волкова, который считает, что если ученик «на уроке участвовал вместе с Александром Македонским в его битвах, совершил увлекательное воображаемое путешествие по великой реке Америки, почувствовал красоту пушкинского стиха, то это чувство останется на всю жизнь, его не заменят никакие справочники и учебники... Это тоже знание, но качественно иного высшего порядка» [3, с. 283].

Методология целостного педагогического процесса предполагает, что учитель может, если нужно, тот или иной вопрос по преподаваемой дисциплине преобразовать в собственно педагогический, в «средство воспитания», но не внешнего, а в плане постановки внутренней, органичной воспитанию проблемы. Гуманитарная сущность науки, с нашей точки зрения, должна быть с необходимостью продолжена в гуманитарном характере учебного материала. Смысл этого утверждения в том, чтобы направить развитие и разработку учебного материала в русло образования в широком смысле, связанного с понятием культуры.

Проблема организации учебного материала – это проблема текста. Как таковая (не только учебного) она имеет в отечественной культурологии, философии, филологии, а также психологии, психолингвистике и других науках глубокие исследовательские традиции (М. М. Бахтин, В. С. Библер, А. А. Леонтьев, В. С. Ротенберг и многие другие). Наиболее плодотворными для изучения и разработки педагогических текстов (учебного материала) представляются исследования филолога и философа М. М. Бахтина. На обширном материале словесного творчества (художественная литература), представляющем гуманитарный текст в его наиболее ясной, эстетически выраженной форме, ученый раскрыл его своеобразие в отличие от текстов естественно-научных дисциплин. «Гуманитарная мысль рождается как

мысль о чужих мыслях, волеизъявлениях, манифестациях, выражениях, знаках, за которыми стоят проявляющие себя боги (откровение) или люди (законы властителей, заповеди предков, безыменные изречения и загадки и т. п.). Научно точная, так сказать, паспортизация текстов и критика текстов – явление более позднее (это целый переворот в гуманитарном мышлении, рождения *недоверия*)» [1, с. 281–282].

Анализируя это суждение, мы понимаем, что гуманитарная мысль (и в целом текст) прежде всего диалогична, ориентированна на позицию «другого», и не просто (и не столько) на эмпирического другого, *а на того и такого, который «заряжен» смыслом, ценностным отношением к миру и человеку*. И диапазон этих смысловых позиций располагается, по-видимому, от тех, которые уходят в бесконечное, к тайнам мира и человека, и до тех, которыми индивид руководствуется в повседневной жизни.

Понятно и то, что гуманитарная мысль (и в целом текст), по М. М. Бахтину, направлена на созидание или преобразование внутреннего мира человека. Это принципиальное отличие от научного текста естественных дисциплин, преследующего цели описания результатов исследования и вследствие этого раскрывающего прежде всего причинно-следственные связи, для которых более адекватным является логико-понятийный аппарат и соответствующий стиль изложения. Отметим, что при этом сегодня и сами ученые (естественники, математики) считают, что формализованная система, удовлетворяющая требованиям непротиворечивости, не может считаться универсальной и предполагает возможность выхода за ее пределы и использования неформализованных средств. Утверждается, что в современной науке будет все более возрастать значение эмоционально-образного мышления и использование языка неформализованных систем в структуре научной деятельности в целом и в приемах изложения ее результатов в частности [4, с. 137].

Актуальность и напряженность смысложизненных проблем для человека рефлексировается в сознании философов, педагогов, психологов, всего гуманитарного сообщества, благодаря усилиям которых эта проблема приобретает многоаспектный характер. Прослеживаются разные подходы к ее пониманию: в их контексте педагогическая проблема смыслосозидания в образовательном процессе приобретает особую остроту и в определенной степени намечает вектор ее решения.

Известный ученый, представитель аналитической психологии Э. Фромм рассматривает вопрос о смысле жизни как экзистенциальную проблему человека, определяющую его мироощущение и более того – эмоциональное самочувствие в современном мире. Сложившаяся ситуация жизни человека как биологического и социального существа характеризуется острейшими противоречиями, следствием которых является потеря равновесия между человеком и остальной природой, воспринимающаяся им как дисгармония жизни.

Поэтому так естественно, считает Э. Фромм, стремление человека к переживанию единства и общности во всех сферах бытия, чтобы найти это рав-

новесие. Для того чтобы чувствовать себя в гармонии и равновесии с миром, придать смысл своему существованию, человек ищет систему ориентаций, удовлетворяющую его интеллектуально и эмоционально. Ученый рассматривает разные системы ориентаций – плодотворных, неплодотворных и их сочетаний, которые выполняют чрезвычайно важную роль – они удовлетворяют потребность человека «в полноте бытия» [8, с. 45–55].

Культуролог и философ В. С. Библер также выделяет самоустремленность человека как сущностную характеристику и отсюда его обращенность к культуре, «самодетерминацию в культуре». В контексте культуры ученый различает два полюса диалога, в который осознанно, а чаще бессознательно (хотя желательно, чтобы осознанно) включается человек. Первый – это «внутренний диалог, т. е. микродиалог», который человек ведет с другим, даже когда другой – его собственное «Я». Этот микродиалог касается проблем разного уровня и характера, в том числе смысложизненных и судьбоносных. Это – микродиалог, определяющий сознание, жизнь и деятельность человека, в том числе в свете спора «по последним вопросам бытия». Другой полюс представляет диалог в Большом времени, «это – диалог культур, монолитных культурных блоков, постоянно способных актуализировать свой смысл и формировать новые смысловые пласты...» [2, с. 56]. В диалоге Большого времени человек как бы вырывается из пут обыденности, его восприятие, осмысление и оценка известных предметов и событий приобретают иные смысловые краски, возможно, другие оценочные критерии.

На первый взгляд, эти полюса настолько разновелики, что могут так и остаться крайними полюсами, как бы несоединимыми точками отсчета. На самом деле они неразрывно связаны: «макродиалог» (культур) идет не просто между культурами в нашем сознании, как некоем пассивном, статичном пространстве. «В том-то и дело, что макродиалог веду я; я каждый раз наново изменяю смысл этого диалога, обогащая его новыми смыслами, я свободно решаю (и перерешаю) свою судьбу» [Там же]. Утверждая необходимость расширения смыслового пространства человека в свете культуры, ученый полагает это возможным лишь при условии, если два полюса диалога – «микродиалога» и «макродиалога» – совмещаются, воссоединяются: «Вне такого совмещения ... бытие человека как человека неполноценно» [Там же]. Для нас здесь важна идея диалога, в процессе и в контексте которого может и происходит насыщение смыслами всей жизни человека и его поступков. Но опыт отдельного человека, тем более поколения, ограничен рамками его индивидуальности, его жизнью. И только выход к культуре в Большом времени – «макродиалог» – обогатит его восприятие, мышление и переживания. И снова речь может идти только о диалоге: культура не дает смысловых «заготовок», пригодных для многих и на все времена. В диалоге с теми, кто создавал и постоянно обогащает культуру, человек находит себя и творит новые смыслы.

Педагогическая духовная работа учителя заставляет его внимательно и сосредоточенно искать и находить способы, методы и подходы для выпол-

нения его сверхзадачи, чего бы его конкретная ежедневная работа ни касалась. Поэтому столь важное место занимает осмысление начал педагогики и встречающихся на путях образования и воспитания трудностей.

Осознаваемая всегда как остро актуальная проблема учебного материала – его содержания, структуры и способов (приемов) организации – сегодня осложняется сложившейся социокультурной ситуацией. Расширение культурных границ, приток новой литературы (психологической, философской, оккультной и т. д. и т. п.), разнообразие видеоинформации при всех положительных моментах, имеет и ту сторону, которая затрудняет деятельность педагога.

Прежде всего субъект обучения (ученик, студент) интенсивно погружен в культурную среду, которая чувственно и интеллектуально формирует его человеческий облик. Представленная различными духовными сферами (наука, искусство, религия, идеологические мифологемы и т. п.), эта среда противостоит учебному материалу в его традиционном понимании, причем воздействия, идущие от культурного окружения, оказываются более действенными, влияющими на глубинные структуры личности, атакующими подсознание человека. Учебный же материал, организованный в традиционном плане, не всегда учитывает напряженность бессознательной жизни личности, сложную организацию его сознания. Руководствуясь даже этими моментами, нельзя не прийти к выводу о *необходимости организации такой системы воздействия, которая была бы соизмерима со всей культурой в целом. Эта система организации должна обладать достаточно динамичными отношениями между ее элементами, располагать богатым познавательным потенциалом, содержание которого модифицировалось бы в соответствии с уровнем восприятия. Кроме того, она должна быть достаточно упорядоченной и одновременно свободной от формализации.*

Ученые отмечают, что удельный вес различных видов психической активности человека в процессе усвоения культуры, тех или иных ее сфер (наука, искусство, религия, мифология и т. п.), ее произведений или фрагментов не одинаков. Он зависит от самой культурной области, ее человекотворческого, смыслосозидающего начала, к которому обращается человек как субъект культуры, а также от личности воспринимающего, ее возраста, культурного уровня, интересов и потребностей, и других, на первый взгляд, второстепенных обстоятельств (условия регламентированного или свободного общения, место и время и т. п.). Во всяком случае педагогу, стремящемуся к приобщению учащихся к культуре в целом, следует ориентироваться на весь диапазон психической активности учащегося и, более того, учитывать специфические механизмы усвоения культуры в ее человекосозидающем аспекте, в т. ч. те, которые обращены к бессознательному, интуитивному постижению.

Исследования возможностей влияния культуры на личность приводят ученых к выводу: «Наряду с механизмами, в которых преобладают рациональные, познавательные моменты, важную роль в социальном развитии

играют механизмы иррационального плана, обусловленные действием сильных эмоций и бессознательных стремлений. К ним мы можем отнести внушение, подражание, «идентификацию» с другим лицом (принятие роли другого). Можно выделить механизмы научения, использующие энергию идеальных, нравственно-эстетических побуждений и связанных с ними представлений» [2, с. 217].

Многие из перечисленных видов активности, связанных с наглядно-образным мышлением, эмоциональными (интеллектуальными, эстетическими) переживаниями в процессах учебного познания, достаточно настойчиво изучаются отечественными учеными: педагогами, психологами, психофизиологами и др. В своих трудах они с тревогой говорят о сложившемся «перекосе» в способах активности учащихся в образовании, когда в большей степени востребованными оказываются интеллектуальные процессы и рациональные способы организации образовательной деятельности (Б. М. Неменский, Б. В. Раушенбах, В. С. Ротенберг, П. В. Симонов и др.). Так, психофизиолог В. С. Ротенберг, изучающий функции правого и левого полушария мозга в жизнедеятельности человека, показывает сравнительные возможности слова и образа в познании им (человеком) окружающего мира. Тенденции рационализации современным человеком своих отношений с миром и людьми, которые приобретают все больший размах, приводят к более интенсивному развитию функций правого полушария мозга, опоре человека на слово как способ сугубо информационного взаимодействия с другими. К чувственному (наглядно-образному, эмоциональному) началу в человеке, в освоении им явлений окружающего мира складывается отношение как менее значимому в развитии человека. Такое отношение в образовательном процессе проявляется в организации учебного материала, которая прослеживается в текстах учебников, а также непосредственно в изложении педагогом материала на уроке. Резюме ученого по поводу учебных текстов следующее: «Необходимо помнить, что строго логическая, аналитическая подача материала во всех школьных программах (и не только по математике, физике и грамматике, но и по литературе) совершенно не использует возможности чувственно-образного познания и в ряде случаев фактически даже подавляет потенциальные возможности такого познания» [5, с. 155].

Эти выводы о преимущественных видах активности, об устремленности к рациональности, которая выражается в опоре на логико-понятийные способы усвоения нового материала подтверждаются широкой практикой. В противовес данному положению уместно напомнить о воспитательной ценности такого освоения явлений, событий окружающего мира, которое связано с эмоциональными переживаниями личности. Известно, что большую значимость эмоций отмечал К. Д. Ушинский, считавший, что они отражают существо человека: «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» [7 с. 117]. Очевидно, ученый относил эмоциональный пласт личности к наиболее глубоким и вследствие этого служащим

своеобразным средством диагностики личностного отношения, но главное в этом высказывании, на наш взгляд, заключается в другом: формирование личности невозможно без опоры на эмоциональную сферу, без развития и обогащения ее новыми, более сложными переживаниями.

Резюмируя сказанное, отметим, что значимость смысловых образований, которые направлены на созидание и преобразование внутреннего мира личности, и сложность, подчас невозможность их прямой, без существенных потерь передачи. Именно в этом заключаются трудности, которыми озабочены все педагоги, и в особенности методическое сообщество: ученые-методисты, составители учебников и учебных пособий, методисты-практики и т. д.

Между тем педагогически ориентированная организация учебного материала при его изложении учителем открывает широкие возможности органичного сочетания обучения и воспитания, реализации важнейшего принципа образования – воспитывающего обучения.

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества. [Текст] / М. М. Бахтин. – М., 1975.
2. **Библер, В. С.** Идея культуры в работах Бахтина. [Текст] / В. С. Библер // Одиссей. Человек в истории. – М., Наука, 1989.
3. **Волков, Г. Н.** Социология науки. [Текст] / Г. Н. Волков. – М., 1968.
4. **Новикова, Л. И.** Эстетика и техника: альтернатива и интеграция. [Текст] / Л. И. Новикова. – М., 1976.
5. **Ротенберг, В. С.** Слово и образ: проблема контекста. [Текст] / В. С. Ротенберг // Вопросы философии. – 1980. – № 4.
6. **Соколов, Э. В.** Культура и личность. [Текст] / Э. В. Соколов. Л.-М., 1972.
7. **Ушинский, К. Д.** Т. 9. – М., 1949.
8. **Фромм, Э.** Человек для себя. [Текст] / Э. Фромм. – М., 1992.
9. **Чернобров, А. А.** Религиозная культура и религиозный дискус [Текст] / А. А. Чернобров // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 172–182.
10. **Батракова, С. Н.** Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности [Текст] / С. Н. Батракова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 112–124.
11. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–146.
12. **Врублевская, Е. Г.** Учитель на пути к смыслам человекообразования [Текст] / Е. Г. Врублевская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 174–188.

УДК 378.14.043

Мария Геннадьевна Резниченко

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, rezmary@mail.ru, Самара

**ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА В ВУЗЕ**

Mariya Gennadyevna Reznichenko

The candidate of pedagogic science, docent of pedagogy and psychology of primary education department Povolzhsky State Social- Humanity Academy, rezmary@mail.ru, Samara

**THE TECHNOLOGY OF HOW TO BUILD THE EDUCATIONAL
FIELD IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

Воспитание, будучи наряду с обучением, важной составляющей образовательного процесса, является одним из основных видов деятельности в вузе. Управление этой деятельностью предусматривает специальный комплекс согласованных и скоординированных действий и процедур, задача которых заключается, в конечном счете, в обеспечении достижения целей воспитания, целей подготовки высококвалифицированных специалистов.

Именно управление процессом воспитания, скоординированность и согласованность между собой всех отдельных многочисленных его составляющих или компонент, связывание в одно целое всех на первый взгляд кажущимися не имеющих между собой ничего общего мероприятий и делает воспитание системой, позволяя формировать и реализовывать те или иные стратегии. Это в свою очередь предусматривает наличие специальных организационно-управленческих структур, выполняющих конкретные определенные функции и также определенным образом связанных и скоординированных между собой, образующих воспитательное пространство.

Воспитательное пространство вуза специально конструируется с целью обеспечения присвоения студентом культурных и профессиональных ценностей (рис 1).

Качество пространства, в котором реально осуществляется воспитание, обуславливает возможность достижения определенного уровня воспитанности, а значит, создает конкретные перспективы педагогической деятельности, определяет необходимое время для педагогического освоения этого пространства в процессе воспитания.

Термин «воспитательное пространство» был введен Л. И. Новиковой. Воспитательное пространство – это результат конструктивной деятельности, достигаемый в целях повышения эффективности воспитания, причем деятельности, не только созидающей, но и интегрирующей [1; 2].

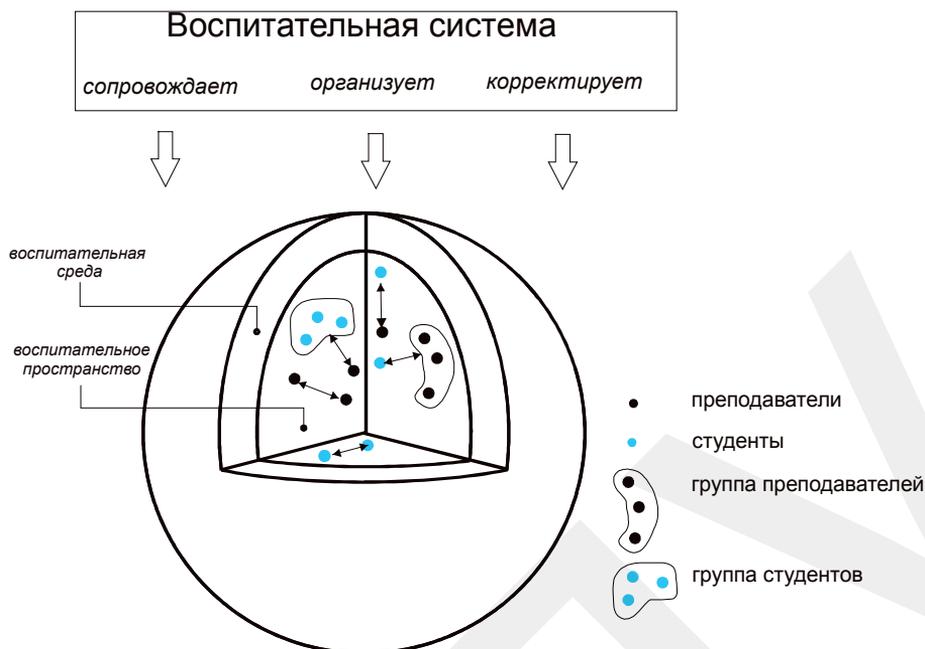


Рис. 1. Воспитательная система вуза

Воспитательное пространство и его структура есть результат процессов дифференциации и интеграции. Если дифференциация предполагает определение задач и функций каждого компонента пространства, то интеграция объединяет их в единое целое [3].

На наш взгляд, воспитательное пространство вуза представляет собой динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых в среде пребывания субъектов воспитания с целью формирования социально активной личности, способной к эффективной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения.

Целостность воспитательного пространства вуза есть результат разнообразия его элементов, связей между ними, при наличии единой педагогической концепции, ориентированной на приоритеты гуманистического воспитания. Целостность и стабильность воспитательного пространства вуза обеспечивается гибкостью его структуры. В ней должны присутствовать зоны неупорядоченности, являющиеся источником ее дальнейшего развития. Нестабильность воспитательного пространства – залог того, что оно живо и способно к развитию. Воспитательное пространство может быть задано администрацией вуза и деятельностью студентов, в основе которой лежат их личностные потребности.

Принципами построения воспитательного пространства вуза являются:

– соответствие характера построения воспитательного пространства индивидуальным (социальным, психологическим) особенностям студентов и преподавателей;

– целостность не только внутри модели, но и в рамках всего образовательного пространства учебного заведения;

– гуманизм, предполагающий отношение к субъекту воспитательного пространства как самоценности, одновременно свободной, творческой и ответственной;

– эргономичность (комфорт) воспитательного пространства [5];

– культуросообразность, предполагающая организацию воспитания на общечеловеческих ценностях, в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям,

– толерантность – внимательное отношение к мнению других людей, других культур, традиций, религий, образу жизни;

– вариативность – использование различных технологий в содержании воспитания и форм работы со студенческой молодежью.

Для правильно организованного воспитательного пространства характерны:

– свобода выбора воспитательного пространства;

– свобода выбора деятельности и выбор такой деятельности, в которой воспитанник мог бы достичь наивысшего успеха;

– свобода смены коллектива в случае возникновения дискомфорта;

– интенсивное освоение элементов пространства: культурного, информационного, социального и др.

Полноценность развития студента в воспитательном пространстве вуза – это следствие его субъектной позиции в нем. Студент сам обустроивает для себя пространство. Преподаватели могут лишь предложить ему поле возможного освоения. Вероятность реализации субъекта в воспитательном пространстве вуза тем выше, чем разнообразнее структура последнего. Сделать ее более насыщенной помогут студенты, осуществляя проектную деятельность. Принудительное освоение воспитательного пространства тормозит личностное развитие. Пространство может оказаться жестким для студента, если оно задано сверху и не учитывает активности учащегося по освоению, присвоению и созиданию пространства. В свою очередь, создание слишком удобной среды, не требующей усилий для саморазвития, не дает положительной динамики в формировании личности.

Воспитательное пространство может оказаться жестким для педагога, если активность студентов, как субъектов воспитательного процесса, актуализирует ценности молодежной субкультуры, неприемлемые для него и создает негативный эмоциональный фон, препятствующий развитию личности. Подобная ситуация возможна, если студенты равнодушно принимают любые ценности, передаваемые педагогом. В этом случае профессионально-педагогическое саморазвитие педагога идет медленными темпами.

Проектирование воспитательного пространства реализуется в виде совокупности взаимосвязанных организационных мероприятий, которые способствуют развитию личности, удобны и эффективны для решения задач при экономии времени, ограничивают физические и нервно-психические затраты человека. При этом достигается значительный социальный эффект, выражающийся в повышении привлекательности и содержательности деятельности студента и преподавателя, сохранении здоровья и поддержания высокой работоспособности, сокращение потерь рабочего времени.

В связи с этим предлагается новый подход к проблеме организации воспитательного пространства в высшей школе.

Данный подход является отправным моментом для выявления нового представления о воспитательном пространстве высшей школы, об образе профессиональной культуры педагога, о соответствующих новым представлениям воспитательных технологиях.

Воспитательная технология – совокупность форм, методов, приемов и средств воспроизведения теоретически обоснованного процесса воспитания, позволяющего достигать поставленные воспитательные цели. При этом она опирается на соответствующее научное моделирование (проектирование), при котором эти цели задаются однозначно, и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и оценки личностных свойств и качеств человека на конкретном этапе его развития.

В любой педагогической системе «воспитательная технология» – понятие, взаимодействующее с образовательными задачами. Но если образовательная задача выражает цели обучения и воспитания, то воспитательная технология – воспитательные пути и средства их достижения. При этом в структуре образовательной задачи определенные личностные качества учащихся, подлежащие формированию и развитию, выступают как цели воспитания в конкретных условиях, что в целом определяет специфику содержания образования.

Для создания и реализации воспитательной технологии может использоваться обобщенная схема алгоритма функционирования. Она охватывает несколько этапов воспитания: ориентировки (формирования представления о воспитательных целях); исполнения (реализации методов, приемов и средств воспитания в предусмотренной последовательности), контроля и корректировки.

В каждой воспитательной технологии также используется алгоритм управления, который представляет собой систему правил слежения, контроля и коррекции ее функционирования для достижения поставленной цели. Для достижения каждой из обозначенных целей воспитания применяется строго определенный алгоритм управления воспитательной деятельностью педагогов. Это позволяет не только оценивать успешность процесса воспитания, но и заранее проектировать процессы с заданной эффективностью.

Отдельной задачей формирования воспитательной технологии выступает отбор и оптимальный выбор методов, приемов и средств воспитатель-

ного взаимодействия. Именно они определяют специфику каждой из них и должны отражать существующие условия педагогической деятельности, личностные особенности педагога и его педагогический опыт.

Наиболее ответственной задачей воспитательной технологии является вопрос описания и диагностики личностных качеств человека. В этих целях на всех стадиях воспитательного процесса может использоваться избранная концепция психологической структуры личности (например, психические процессы, образования и свойства). Но сами качества необходимо интерпретировать в соответствующих диагностических понятиях, которые должны соответствовать ряду условий. Наиболее важными из них являются однозначная определенность, обеспечивающая четкую дифференциацию (обособление) конкретного качества от других; наличие соответствующего инструментария для выявления оцениваемого качества в процессе диагностики; возможности определения различных уровней сформированности и качества по достоверной шкале личностных измерений.

Изложенный общий подход к пониманию сущности воспитательной технологии позволяет сделать вывод о ее достаточной сложности. В педагогической практике она приобретает такие неожиданные признаки, что позволяет говорить о придании всему процессу воспитания новых качеств.

Цель педагогического взаимодействия является системообразующим элементом воспитательной технологии. От нее зависят остальные элементы: содержание, методы, приемы и средства достижения воспитательного эффекта. Цель как научное понятие есть предвосхищение в сознании субъекта результата, на достижение которого направлена его деятельность.

Моделирование в воспитательной технологии имеет два аспекта: моделирование содержания, которое стимулирует развитие тех или иных отношений и моделирование воспитательного взаимодействия субъектов и объектов педагогического процесса, без которого невозможно построение воспитательного пространства. Изложенные теоретические основы применения моделирования при разработке и реализации воспитательных технологий позволяют выделить в нем несколько относительно самостоятельных, но взаимодействующих и взаимозависимых элементов (компонентов): субъект-объектный, целевой, содержательный, деятельностный и результативный.

Субъект – объектный компонент признается основным в модели воспитательной технологии. Под ним понимаются субъекты воспитательного пространства.

Направленность воспитательной технологии в ее модели представляется целевым компонентом, содержание которого формируется на этапе целеполагания.

Содержательный компонент также выступает одной из составных частей воспитательной технологии и отражает то, какие отношения формируются в процессе построения воспитательного пространства. Он обязательно соответствует целевому компоненту.

Весьма важным в модели воспитательной технологии является деятельностный компонент. В зависимости от различных педагогических ситуаций он включает определенную систему форм, методов, приемов и средств воспитательного взаимодействия.

Заключительным компонентом модели воспитательной технологии выступает результативный компонент. Он характеризует ту или иную воспитательную технологию по степени достижения поставленных целей воспитания.

Между представленными компонентами модели воспитательной технологии существуют различные виды связей. Примером линейной связи является то, что ее цели самым непосредственным образом оказывают влияние на содержание воспитания, а содержание, в свою очередь, на деятельностный компонент. Обратные связи между компонентами означают, что, например, недостаточно полное достижение воспитательных результатов оказывает корректирующее влияние, как на целевой, так и на деятельностный и содержательный компоненты, вызывая их последующую трансформацию.

Педагогический инструментарий воспитательных технологий представляет собой совокупность форм, методов, приемов и средств педагогического взаимодействия субъектов и объектов воспитания.

Правомерность применения тех или иных воспитательных технологий зависит от возрастных особенностей субъектов, в частности, студентов вузов.

Рассмотрим технологию построения воспитательного пространства вуза (рис 2). Как уже отмечалось, в соответствии с современными задачами высшего образования цель-идеал воспитания понимается как воспитание социально активной личности, способной к эффективной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения.

Наиболее продуктивной в современных условиях можно считать гуманистическую (демократическую) модель воспитания, в ходе реализации которой формируются следующие основные компетенции: способность выражать свои чувства, способность к критике и самокритике, работа в команде, навыки межличностных отношений, способность работать в междисциплинарной команде, способность общаться со специалистами из других областей, принятие различий и мультикультурности, способность работать в международной среде, приверженность этическим ценностям, способность адаптироваться к новым ситуациям, способность порождать новые идеи (креативность), лидерство, понимание культур и обычаев других стран, способность работать самостоятельно, разработку и управление проектами, проявление инициативности и предпринимательского духа, заботу о качестве, стремление к успеху.

Важнейшим звеном технологии построения воспитательного пространства является обеспечение продуктивных взаимоотношений на микроуровне. Взаимоотношения студент-студент, преподаватель-преподаватель, студент-преподаватель являются основой для формирования личностных качеств профессионала и предполагают проведение специальных тренингов про-

ектирования общения для студентов на этапе адаптации и на младших курсах.

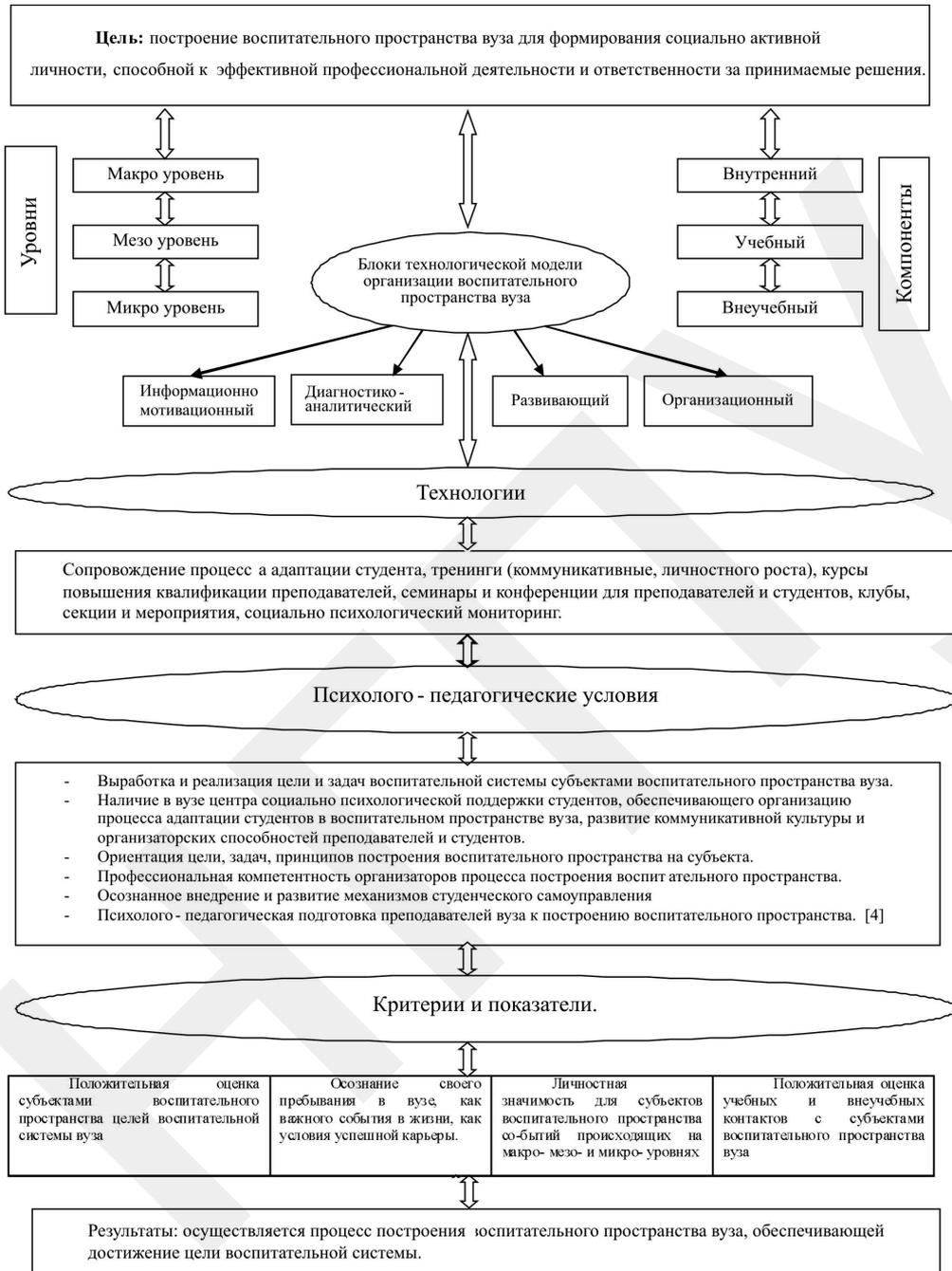


Рис. 2. Технологическая модель процесса построения воспитательного пространства вуза.

Для преподавателей организуются курсы подготовки к преподавательской деятельности в вузе и реализации ими воспитательных функций в

учебной и внеучебной работе, включающие развитие коммуникативных навыков. На заседаниях кафедр преподаватели регулярно информируются об особенностях контингента студентов, динамике личностного развития, ценностных ориентаций с целью построения продуктивного и комфортного общения с коллегами и студентами, преодоления ситуации отчуждения между субъектами воспитательного пространства. Для организации воспитательного пространства на мезоуровне с преподавателями проводятся тренинги. В их содержание входит обучение организации групповой деятельности студентов на учебных занятиях, применения активных методов обучения, использование различных форм внеучебной работы с группами студентов с целью формирования вышеназванных профессиональных качеств личности.

Несмотря на то, что организация воспитательного пространства вуза является важной составляющей профессиональной деятельности преподавателя вуза, в условиях высшего учебного заведения особое значение имеет самопроектирование его студентами. Это обусловлено рядом веских причин.

Ценности молодежной субкультуры не всегда понимаются и принимаются преподавателями, особенно, старшего поколения. Тем не менее, как показывают наши исследования, базовые ценности объектов воспитательного пространства совпадают. Динамичны лишь внешние формы реализации потребностей. Для молодежной среды характерно отсутствие навыков самоорганизации, организации группы. В связи с этим возникает проблема построения воспитательного пространства вуза: студенты не принимают организационные формы, предлагаемые преподавателями и администрацией вуза, но не могут самостоятельно предложить, разработать и осуществить проект. В связи с этим, необходимо путем ежегодного мониторинга выявлять и включать в групповую проектную деятельность наиболее активных студентов, обладающих лидерскими качествами. Результатом работы будет организация воспитательного пространства вуза с учетом потребностей молодежной субкультуры. Молодые лидеры, пройдя соответствующую подготовку, смогут разработать и реализовать свои проекты, ориентируясь на потребности качественного высшего образования.

Проектирование воспитательного пространства на макроуровне осуществляют представители администрации вуза, преподаватели и студенты, обладающие незаурядными организаторскими способностями и навыками проектирования. Работа ведется со смешанными группами, куда входят преподаватели, студенты, представители администрации вуза. Проектирование осложняется возрастными особенностями участников проектов, масштабом работы и особенностями вузовской среды.

В заключение отметим, что воспитательное пространство вуза – это результат конструктивной деятельности его субъектов, достигаемый в целях повышения эффективности воспитания, причем деятельности не только созидающей, но и интегрирующей в себе содержание трех компонентов: макро-, мезо-, микро.

Признаками воспитательного пространства вуза являются гибкость, динамичность, целостность.

Воспитательное пространство вуза строится путем использования воспитательных технологий, соответствующих возрастным особенностям студентов.

Применение организационных форм в высшей школе также строится с учетом компонентов воспитательного пространства.

Специфика их применения в воспитательном пространстве состоит в том, что проектирование их начинается на микроуровнях, в отношениях студент-студент, преподаватель-студент, с учетом наиболее общей воспитательной цели (парадигмы) вуза. Далее, в наиболее общей форме проекты конструируются на уровне факультетов, а уже затем в наиболее обобщенной форме на уровне вуза.

Библиографический список

1. **Новикова, Л. И.** Воспитательное пространство: опыт и размышления [Текст] / Л. И. Новикова, И. В. Кулешова // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., – 1996. – С. 26–35.
2. **Новикова, Л. И.** «Воспитательное пространство» как открытая система [Текст] / Л. И. Новикова, М. В. Соколовский // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132–134.
3. **Борытко, Н. М.** Пространство воспитания: образ бытия [Текст] / Н. М. Борытко / – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
4. **Резниченко, М. Г.** Условия построения эргономичного воспитательного пространства вуза. [Текст] / М. Г. Резниченко // Гуманизация образования, – 2007. – № 1. – С. 47–54.
5. **Резниченко, М. Г.** К вопросу о построении эргономичного воспитательного пространства вуза [Текст] / М. Г. Резниченко // Вестник Самарского государственного аэрокосмического университета им. С. П. Королева. – 2005. – № 2. – С. 64–68.
6. **Андрienko, О. А.** Психологическое сопровождение образовательного процесса-условие успешной социальной адаптации первокурсников в профессиональном лицее [Текст] / О. А. Андрienko // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 316–323.
7. **Слесарев, Ю. В.** Воспитание толерантности у будущих специалистов-менеджеров [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 221–241.
8. **Калинина, Е. А.** Аксиология в воспитательной деятельности вуза [Текст] / Е. А. Калинина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 279–288.
9. **Денисенко, Ю. В.** Социально-педагогические условия и принципы нравственного воспитания студентов в вузе [Текст] / Ю. В. Денисенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 223–231.
10. **Щуркова, Н. Е.** Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139–148.

УДК 37.01

Наталья Владимировна Гафурова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального обучения Сибирского федерального университета, gafurnv@yandex.ru, Красноярск

Татьяна Петровна Бугаева

Доцент кафедры высшей математики Сибирского федерального университета, bugaevatp@yandex.ru, Красноярск

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КУРАТОРСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЙ
В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА**

Natalya Vladimirovna Gafurova

Doctor pedagogical, professor of Professional Education Pedagogy department of Siberian Federal University, gafurnv@yandex.ru, Krasnoyarsk

Tatyana Petrovna Bugaeva

Associate professor of Higher Mathematics department of Siberian Federal University, bugaevatp@yandex.ru, Krasnoyarsk

**THEORETICAL EXPLANATION OF CURATORIAL WORK
LIKE SYSTEM-FORMING ACTIVITIES IN TUTORIAL
SYSTEM OF UNIVERSITY**

В современных педагогических исследованиях в качестве основополагающего методологического подхода рассматривается *системный подход*. Тем не менее, актуальность выбора данного подхода в научном исследовании, посвященном воспитанию в вузе, в настоящее время обусловлена несколькими причинами:

– социально-экономической ситуацией в нашей стране и обращением на уровне государства и высшего образовательного учреждения к воспитательному процессу;

– воспитательной работой в высшей школе, как слабо изученной областью педагогической науки, в том числе в техническом вузе, обусловленной специфическими особенностями его профиля.

Существенные перемены в социальном, политическом и экономическом укладе страны отразились на воспитательных системах вузов и привели к тому, что в настоящее время:

– создались необходимые условия для *смены цели воспитания*, что согласно системному подходу, вводит воспитательную систему в *новый цикл жизни*, определяя *этапы кризисного развития и становления*;

– изменились субъектный состав и личностные характеристики всех субъектов воспитательной системы в вузе, определяющие, по какому пути пойдет развитие системы (интеграции или дезинтеграции);

– изменилась социально-экономическая среда вуза, механизмы его внутреннего управления, в том числе и воспитательными процессами.

Таким образом, *в последние десятилетия воспитательная система вузов переживает кризис, определенный противоречиями между целями, механизмами их реализации и новыми условиями общественного развития, новыми характеристиками субъектов воспитательной системы вуза.*

В таких условиях *решение задач, связанных с профессиональным «выращиванием» будущих конкурентно способных специалистов*, вузы относят к собственной компетенции и вырабатывают механизмы осуществления педагогической, социальной, психологической поддержки студенческой молодежи. По нашему мнению такая поддержка будет оптимальной *при ведущей кураторской деятельности в воспитательной системе вуза.*

Обоснование системообразующих функций кураторской деятельности проведем с опорой на теоретические положения о системообразующем элементе, как доминирующем компоненте воспитательной системы, и *требованиям к системообразующей деятельности.*

Системообразующий элемент – это компонент системы, от которого в решающей степени зависит функционирование всех остальных компонентов и жизнеспособность системы в целом, ее направленность и характеристики.

Подход к выбору системообразующего элемента воспитательной системы с точки зрения теории воспитательной системы неоднозначен. Так одни авторы к системообразующему элементу воспитательной системы относят цель, другие – ученический коллектив, третьи – познавательную деятельность. Учитывая, что воспитательная система вуза реализуется через разнообразные виды *деятельности*, в логике научного исследования считаем необходимым, выделить те из них, которые являются или могут быть *системообразующими* на этапах кризиса и становления.

Согласно теории системного подхода, деятельность становится системообразующей, если:

– в ее организации испытывают *потребность все субъекты* воспитательной системы;

– она *связывает в целостный педагогический процесс учебную и внеучебную работу*;

– она *творческая и лично-значимая* для всех субъектов воспитания.

Рассмотрим возможность кураторской деятельности удовлетворить этим требованиям с позиции теории системного подхода:

• *В организации кураторской деятельности испытывают потребность все субъекты воспитательной системы.*

Потребность всех субъектов воспитательной системы в кураторской деятельности актуальна:

- преподаватели – предметники решают с помощью куратора ряд проблем, от организационных до психологических;
- администрация вуза реализует управленческие решения по работе со студентами;
- сотрудники, организующие внеучебную деятельность, получают возможность эффективного организационного и информационного воздействия;
- студенты получают педагогическое сопровождение и поддержку;
- родители востребуют своевременную информацию и содействие в решении проблем их ребенка – студента.

• *Кураторская деятельность связывает в целостный педагогический процесс учебную и внеучебную работу.* Учитывая спектр функциональных обязанностей куратора, он, априори, интегрирует учебную и внеучебную жизнь студента и группы.

• *Кураторская деятельность должна быть творческой и личностно-значимой.* Деятельность кураторов организуется в рамках ситуативной педагогики, что не возможно без педагогического творчества. Личностная значимость такой деятельности обоюдна, т. е. как для куратора, так и для студента.

Таким образом, *кураторская деятельность удовлетворяет всем требованиям к системообразующему элементу с позиции системного подхода.*

Рассмотрим необходимые условия для кураторской деятельности как системообразующего элемента на этапах кризиса и становления воспитательной системы.

Согласно *гипотезе* нашего исследования, кураторская деятельность будет системообразующей на этапах кризиса и становления воспитательной системы, если выполнены следующие организационно-педагогические условия:

- педагогическое сообщество вуза включено в процесс выработки и «принятия» новой общей воспитательной цели;
- воспитательная система является многокомпонентной, многофункциональной и многообразной, элементы системы находятся во взаимосвязи и взаимовлиянии;
- осуществляется формирование профессионально-педагогической компетентности куратора;
- системообразующие функции кураторской деятельности закреплены в организационно – нормативных условиях воспитательной системы вуза.

Организационно-педагогические условия, по нашему мнению, являются необходимыми для обоснования кураторской деятельности, как системообразующей, в условиях этапов кризиса и становления воспитательной системы технического вуза, поскольку их выполнение способствует обеспечению на практике воспитательных целей, стоящих перед вузом.

Остановимся подробно на рассмотрении каждого организационно-педагогического условия в отдельности.

- Кураторская деятельность в техническом вузе будет системообразующей, если педагогическое сообщество вуза включено в процесс выработки и «принятия» новой общей воспитательной цели.

С точки зрения системного подхода переход воспитательной системы вуза с кризисного этапа на этап становления совершается через интеграционные процессы. С учетом характеристик кризисного этапа воспитательной системы – это процессы определения новой цели и изменения системообразующих связей.

Согласно нормативным документам по воспитательной работе, в вузе цель воспитательной системы декларируется в Концепции по воспитательной работе, утвержденной Ученым советом. Такая цель определяется некоторой группой разработчиков в кризисном этапе развития системы. На этом этапе цель не может быть системообразующим элементом, так как необходим период ее «принятия» многочисленным составом субъектов воспитательной системы. Процесс «принятия» цели воспитания возможен в деятельности всех субъектов воспитательной системы на этапе ее становления.

Процесс «принятия» целей, продекларированных в Концепции, происходит через согласование их с целями самих субъектов системы воспитания вуза. Для продуктивности этого процесса необходим специальный механизм, стимулирующий деятельность субъектов по отношению к воспитательной системе. Таким механизмом может выступить кураторская деятельность, вовлекающая в процесс «принятия» целей системы всех субъектов воспитательной системы.

Таким образом, *кризисный этап развития воспитательной системы вуза перейдет в этап развития системы, в случае процесса «принятия» субъектами системы новой цели. Механизмом, обеспечивающим такой процесс, является кураторская деятельность.*

- *Кураторская деятельность в техническом вузе будет системообразующей, если воспитательная система является многокомпонентной, многофункциональной и многообразной, компоненты которой находятся во взаимосвязи и взаимовлиянии.*

С позиции системного подхода воспитательная система вуза является многокомпонентной. *Компоненты системы и связи между ними создают свойства системы, её сущностные характеристики.* Создание, укрепление и корректировка связей между компонентами системы должны обеспечивать ее целостность. С точки зрения практики реализации воспитательной системы вуза, это часто не принимаемое положение, так как именно в масштабах вузовских учебных заведений воспитательная работа не редко строится как бессистемный набор многообразных воспитательных средств и деятельности, без единоначалия, взаимосвязи и взаимовлияния. Последствия такой реализации воспитательной работы в вузе известны. Многократные примеры показывают, что активное вовлечение студентов в различные

воспитательные процедуры не стимулирует у них выработку ценностного отношения к действительности. Студенты не присваивают предъявляемые им образцы жизнедеятельности, относясь формально и декларативно к собственному участию в этой работе, опираясь чаще на внешние мотивы. Такое положение приводит к тому, что, согласно отчетным документам, показатели воспитательной работы в учебном заведении выполнены, а ожидаемый воспитательный эффект, обратен заданному. Поэтому, при построении воспитательной системы в вузе необходимо запустить механизм, позволяющий скоординировать и согласовать между собой многочисленные элементы системы, установить эффективное взаимодействие между ними. Результатом такого взаимодействия станет согласование целей личности студента и самой воспитательной системы. В логике нашего исследования, на этапе становления воспитательной системы, в качестве такого механизма выступает кураторская деятельность.

В педагогике категории, связанные воспитанием, относят к многообразным и многофункциональным, начиная от многообразия целей, моделей, парадигм и т.д. Так, многообразие, как характеристика педагогического процесса, проявляется в многообразии содержания, позволяющем учесть интересы, наклонности и способности, многообразии видов деятельности, в которых учащийся может проявить и развить себя [1].

Под многообразием и многофункциональностью воспитания мы понимаем многообразие, многовариантность учебных и воспитательных задач, разнообразие содержания и видов воспитательной деятельности, неоднозначность проявления закономерностей присвоения воспитуемыми норм и ценностей воспитания в зависимости от индивидуальных особенностей и множества других факторов, включая взаимоотношения студентов друг с другом, с преподавателями, обстановку в аудитории и др.

Многообразие проблем воспитания, его многофункциональность в условиях дидактико-коммуникативной среды вуза требует многообразия воспитательной среды. Содержательная часть этого многообразия должна включать вопросы и проблемы, исходящие из личностного опыта учащихся, при решении которых формируется собственный смысл деятельности, а диалог (полилог) выступает фактором актуализации смыслообразующей, рефлексивной и других функций личности. Многообразие функций личности обеспечивает решение различных проблем студентов в повседневной, профессиональной, социальной жизни; достижение различных важных целей; решение сложных задач в различных ситуациях [2].

Воспитательная среда в логике нашего исследования является элементом воспитательной системы. Остановимся на тех ее характеристиках, которые обеспечивают на этапах кризисного развития и становления кураторскую деятельность как системообразующую в воспитательной системе.

Исходя из цели воспитательной системы и задач, приводящих к ее реализации, требованием к воспитательной среде является наличие условий, обеспечивающих выполнение этих задач. Это означает, что воспитательная

среда должна быть адекватна многообразию задач воспитательной системы, а значит многообразной.

Функции воспитательного воздействия, обеспеченные многообразием и многофункциональностью воспитательной среды могут реализовываться разными способами, на различных уровнях, с множественными целями [3].

Учитывая это, кураторская деятельность достигает своих целей в ходе работы со всеми сферами личности студентов и преподавателей. Она обеспечивает достижение целей именно многообразием воспитательной среды, выраженное в многообразии внеучебных, интеллектуальных, творческих, художественных, спортивных, социальных, культурных и др. точек среды для деятельности студента и преподавателя. Такое многообразие будет востребовано воспитательной системой, если оно адекватно учитывает и реализует различные характеристики студентов и преподавателей на различных этапах процесса профессионального становления и др. Эта адекватность может гармонично удовлетворять целям и задачам воспитательной системы на разных этапах ее развития, если она многофункциональна. Именно тогда куратор, опираясь на эту многофункциональность, сможет использовать различные педагогические технологии для решения конкретных педагогических задач своей деятельности.

Многообразие и многофункциональность воспитательной среды обеспечивается разными сферами деятельности вуза. Это и преподаватели, организующие различные виды учебно-интеллектуальной деятельности, и руководители спортивных, художественных, досуговых центров, секций и т. д. Правомерно к ним отнести и администраторов всех уровней, организующих «выход» студенческой деятельности за «стены» вуза через различные мероприятия: патриотические, социальные, хозяйственные и др. Необходимо подчеркнуть, что такие многообразные и многофункциональные воспитательные среды существовали и существуют сегодня и вне системного подхода в воспитательной работе. С учетом процессов выхолащивания и бессистемности, произошедших в воспитании, они превратились в набор мероприятий, результат которых далек от современных воспитательных целей и имеет часто опасную тенденцию в виде формирования формализма, цинизма, декларативности у молодежи.

Таким образом, обеспечивая взаимосвязь и взаимовлияние элементов системы на этапе ее развития посредством кураторской деятельности, в вузе создаются условия для системного подхода в воспитательной деятельности. Многообразие и многофункциональность воспитательной среды, как базовый компонент, с одной стороны, востребованы современной воспитательной системой, с другой стороны они обеспечивают кураторскую деятельность необходимыми инструментами для выполнения функций системообразования.

• Кураторская деятельность в техническом вузе будет системообразующей, если осуществляется формирование профессионально-педагогической компетентности куратора.

В основе требований к реализации воспитательной политики в современных вузах с позиции системного подхода лежат следующие положения:

– главным воспитывающим фактором должно стать гуманистическое взаимодействие между преподавателем-куратором и студентом в учебной и внеучебной деятельности;

– куратор должен быть носителем духовной и социально-психологической культуры, которая является доминирующей в его профессионально-педагогической деятельности;

– куратор вуза должен быть источником не только профессиональной информации, но и посредником между студентом и культурой. Уровень общей культуры студента во многом определяется культурой куратора, оказывающего влияние на его становление и формирование как специалиста и представителя будущей российской интеллигенции.

Увеличение требований к личности куратора, его общей культуре, субъектности указывает на необходимость наличия у него профессионально-педагогической компетентности высокого уровня. Это основание дает новое и более глубокое представление о сущности педагогического профессионализма, в соответствии с которым куратор как субъект педагогической деятельности предстает перед студентом в многообразии своих личностных функций, а не только как специалист-предметник. Куратор не просто преподает и воспитывает, он создает условия для профессионального и личностного развития студента, стимулирует его познавательную и исследовательскую активность, актуализирует механизм его саморегуляции, самостановления, саморазвития, что возможно только на основе перестройки личностных установок куратора, в связи с чем, актуализируется необходимость профессионально-педагогической компетентности высокого уровня.

Учитывая кадровую неготовность современных технических вузов к реализации системного подхода в области воспитания, формирование профессионально-педагогической компетентности кураторов вузы со сложившимися традициями воспитательной работы относят к собственной деятельности и проводят с позиции системного подхода через:

– совершенствование психолого-педагогической готовности кураторов на внутривузовских и межвузовских факультетах повышения квалификации;

– разработку мероприятий, направленных на повышение мотивации к воспитательной работе со студентами;

– совершенствование организационных и методических форм деятельности преподавателей, ведущих воспитательную работу;

– разработку и внедрение мер морального и материального стимулирования педагогов.

Поскольку куратор выступает в системе вуза в разных ролях и как предметник, и как организатор, и как воспитатель, и как психолог и др., он должен сочетать в себе качества, обеспечивающие высокий педагогический профессионализм. Повышение профессионально-педагогической компетентности должно стать *ведущей частью профессиональной деятельности* куратора в техническом вузе.

Таким образом, учитывая изменившиеся требования к преподавателям вуза и многогранность их деятельности в современных условиях, формирование профессионально-педагогической компетентности куратора является необходимым условием для реализации кураторской деятельности, как системообразующей.

• *Кураторская деятельность в техническом вузе будет системообразующей, если системообразующие функции кураторской деятельности закреплены в организационно – нормативных условиях воспитательной системы вуза.*

На этапе становления воспитательной системы наряду с определением ее цели, принципов деятельности, выделением приоритетных видов деятельности, форм их организации, системообразующие функции кураторской деятельности должны быть закреплены в организационно-нормативных условиях вуза. Эти организационно-нормативные условия базируются на внутреннем формально не прописанном, но фактически существующем ценностном отношении к пониманию воспитательной миссии вуза. Формально существующие локальные акты определяют цели, задачи, права, обязанности, механизмы взаимодействия, уровни ответственности, возможные способы принятия решений, меры стимулирования. Эти нормативные документы обеспечивают согласованность и взаимодополнение элементов воспитательной системы: единые планы работ, базы методических разработок и др. Эти документы обеспечивают работу воспитательной системы, поскольку в них представлены интересы всех участников воспитательного процесса с учетом специфики вуза, его традиций, перспектив развития.

Ценностное отношение к воспитательной деятельности вуза его субъектов и позволяет создать качественные нормативные документы и обеспечить их реализацию.

В целом, организационно-нормативные условия включают:

- широкую доступность к человеческим ресурсам вуза разного уровня и функционала;
- организационную культуру и дисциплину педагогической деятельности;
- наличие в вузе ресурсов: интеллектуальных, временных, материальных.

Организационно-нормативных условий для реализации кураторской деятельности в вузе, закрепленных как обязательные, в нормативных документах страны и региона практически нет, *поэтому осуществление кура-*

торской деятельности в рамках воспитательной системы как системообразующего элемента невозможно без реализации таких условий.

Таким образом, в условиях перехода воспитательной системы в вузе с кризисного этапа на этап становления, характеризующегося определением и принятием новых целей и изменением ее элементов, *кураторская деятельность будет системообразующей*, если выполнены обоснованные нами организационно-педагогические условия.

Библиографический список

1. **Богоявленская, Д. Б.** Пути к творчеству [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 141 с.
2. **Гафурова, Н. В.** Интегральная модель интеллектуально-личностного развития учащихся в системе образования [Текст] / Н. В. Гафурова. – М.: МАКС Пресс, 2004. – 220 с.
3. **Реан, А. А.** Русский гуманитарный интернет-университет: Психология и педагогика [Текст] / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум // http://www.iu.ru/biblio/archive/psihologija_i_pedagogika/11.aspx.
4. **Щуркова, Н. Е.** Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139–148.
5. **Врублевская, Е. Г.** Учитель на пути к смыслам человекообразования [Текст] / Е. Г. Врублевская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 174–188.
6. **Щуркова, Н. Е.** Психологические механизмы педагогики нежности [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 191–204.
7. **Денисенко, Ю. В.** Социально-педагогические условия и принципы нравственного воспитания студентов в вузе [Текст] / Ю. В. Денисенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 223–231.
8. **Слесарев, Ю. В.** Введение в профессиональную подготовку специалистов-менеджеров нравственного компонента [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 246–256.
9. **Григорьева, Н. В.** Принципы воспитания патриотизма студентов технического вуза [Текст] / Н. В. Григорьева, О. В. Петунин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 274–279.
10. **Калинина, Е. А.** Аксиология в воспитательной деятельности вуза [Текст] / Е. А. Калинина // Сибирский педагогический журнал. 2008. – № 2. – С. 279–288.

УДК 378.01

Ирина Михайловна Яковлева

Кандидат педагогических наук, доцент факультета специальной педагогики ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», yakovlevaim@yandex.ru, Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГОВ

Irina Mihaelovna Yakovleva

Post-graduate student Moscow City Teachers Training University, yakovlevaim@yandex.ru, Moscow

FORMATION OF VOCATIONAL COUNSELLINGS-VALUABLE OF THE FUTURE TEACHERS OF MENTAL DISABILITY

Для каждой профессии характерна своя система ценностей. Системы ценностей людей разных профессий не противопоставляются друг другу, но в каждой из них делается акцент на какие-либо важные для этой конкретной профессии составляющие. В процессе формирования системы ценностей формируется избирательность по отношению к окружающему предметному и социальному миру, то есть профессионал обращает внимание на важные для себя факты, отбрасывая другую «ненужную» информацию, в то время как эта «ненужная» информация может интерпретироваться как ценная для другого специалиста. Например, для педагога, работающего с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития, значительную ценность представляет самостоятельная сюжетно-ролевая игра воспитанников, так как является итогом продолжительной целенаправленной работы группы специалистов, в то время как для дошкольных педагогов, работающих с нормально развивающимися детьми, у которых сюжетно-ролевая игра развивается в значительно большей мере самостоятельно, она не рассматривается как особое достижение педагогической работы.

Система ценностей каждой профессии возникает вместе с профессией и развивается в ходе существования самой профессии. Ценностные ориентации педагогической профессии связаны с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.), с удовлетворением потребности в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, другими специалистами, родителями детей), с ориентацией на развитие творческой индивидуальности (развитие профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом и др.), с осуществлением самореализации (творческий характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической про-

фессии, возможность помощи социально неблагополучным детям, детям с проблемами в развитии и др.), с возможностью удовлетворить прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и продолжительность отпуска, карьерный рост и др.) (Е. И. Артамонова, И. Ф. Исаев, Е. А. Климов, М. И. Кряхтунов, В. А. Слостенин, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов и др.).

В. А. Слостениным предложена классификация ценностей, согласно которой выделяются личные, групповые и социальные педагогические ценности [4, с. 116–120].

Социально-педагогические ценности отражают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании. Это совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, регламентирующих деятельность общества в сфере образования.

Групповые педагогические ценности можно представить в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью. Например, к групповым педагогическим ценностям можно отнести ценности, присущие сообществу дефектологов.

Личностно-педагогические ценности выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие в своей совокупности систему его ценностных ориентаций.

В систему ценностных ориентаций личности учителя органично включены групповые педагогические и социально-педагогические ценности, которые значимы и осмыслены индивидом. Система ценностных ориентаций личности содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль её внутреннего ориентира.

Профессионально-ценностные ориентации позволяют будущему педагогу осознать себя субъектом профессиональной деятельности, выполняют прогностическую и проектировочную функции, помогают построить в сознании идеальную модель будущей деятельности, которая выступает как эталон, ориентир саморазвития и самосовершенствования личности. Вместе с тем они играют смыслообразующую роль: осознание значимых мотивов деятельности как ценных для себя энергизирует личность, обеспечивает моральную устойчивость и психологическую готовность в сложных и трудных условиях выполнения деятельности. «Собственно психологическим фактом моей жизни, – писал А. Н. Леонтьев, – является то, что я овладеваю данным значением, усваиваю или не усваиваю его, и то, насколько я им овладеваю и чем оно становится для меня, для моей личности, последнее же зависит от того, какой субъективный, личностный смысл оно для меня имеет» [2, с. 291]. Смысл профессиональной деятельности – это личностно опосредованное индивидуальным жизненным опытом отношение человека

к труду [3]. Зрелой личности свойственно постоянно искать все новые, более глубокие или более индивидуальные смыслы (жизни, труда).

Только индивидуально эмоционально окрашенные ценностные ориентации превращаются в смыслы для конкретного человека. Совокупность смыслов (смысла жизни, смысла профессии) образует систему личных духовных ценностей человека, его личный профессиональный менталитет, его индивидуальное профессиональное кредо. Важно, чтобы человек обладал смыслотворчеством, то есть умел «вычерпывать» все новые смыслы из своей профессии.

В современных исследованиях доказано влияние ценностных ориентаций на развитие профессиональной мотивации студентов вуза (Л. М. Хабаева и др.)

Ценностные ориентации играют важную роль в формировании, функционировании и развитии мировоззренческой системы субъектов, где выполняют интегрирующую роль. Изменчивость ценностных ориентаций служит гарантией развития и обновления мировоззрения как целого [1, с. 15]. Выделяют ценности-цели, ценности-средства, которые в свою очередь включают ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

Формирование профессионально-ценностных ориентаций личности сложный процесс. С одной стороны, он предполагает усвоение объективно существующих ценностей, а с другой – выработку индивидуальных субъективных ценностей, которая является не механическим заимствованием стереотипов, а диалектическим взаимодействием личности с окружающей средой, осуществляющимся через активную деятельность.

В исследованиях указывается на эффект накопительного действия ценностей на формирующееся мировоззрение личности [8, с. 129–132]. Субъект в процессе своей жизнедеятельности не сразу присваивает ценности, а осмысливает их и личностно принимает или не принимает. Таким образом, можно предположить, что процесс персонализации ценностей может длиться достаточно долго, в то время как сроки профессионального обучения ограничены. Поэтому встает вопрос: как в процессе профессионального обучения сформировать профессионально-ценностные ориентации?

Важными механизмами для выработки ценностей в этой связи признаны авторитет учителя и его харизма. Выделяются массовый и индивидуальный способы усвоения культуры. С. В. Яковлев считает, что совместное переживание общих чувств различными людьми в ходе совершения ими определенного рода деятельности способствует массовому распространению этими людьми ценностей, связанных с общими оценками происходящих явлений культурной жизни.

Профессионально-ценностные ориентации специальных педагогов исследовались Л. Ф. Сербиной (1992). Этот вопрос получил своё освещение в трудах Р. О. Агавеляна, Н. М. Назаровой, Н. А. Строговой, С. М. Соколовой. Неоспоримым фактом на сегодняшний день признана гуманистическая направленность системы ценностей специального педа-

гога. Приоритетное значение в этой системе придается развитию личности ребенка с нарушением в развитии. Формирование социальных умений и навыков выступает как условие, необходимое для ощущения ребенком своей самодостаточности, а образование – как необходимое условие развития. Трудовая деятельность важна не только как показатель самодостаточности и самореализации человека с нарушением в развитии, но как средство дальнейшего развития его личности, общения.

Так, в диссертационном исследовании Н. А. Строговой были выделены такие ценности, присущие олигофренопедагогу, как «осознание самоценности личности аномального ребенка, её индивидуальности и общественной сущности, целостности и разносторонности, гармоничности и противоречивости; признание формирования личности умственно отсталого ребенка, её всестороннего развития целью и смыслом педагогической деятельности; осмысление своей профессии как общественного долга, принятого не только нравственным миром личности, но и миром эстетических чувств как единство личного и общественного, приносящего высшее удовлетворение человеку, составляющего смысл и счастье его жизни; понимание творческой сущности педагогической деятельности, требующей энергии, диалектического отношения к работе, огромных духовных затрат, постоянной работы над собой; комплекс нравственных и эстетических качеств олигофренопедагога, формирующихся на основе нравственно-эстетической культуры личности; ценности, закрепленные в нравственно-этических нормах и многое другое» [5, с. 63–64].

Исследователями предложены разные пути формирования ценностных ориентаций у будущих специальных педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Л. Ф. Сербина указала на важность выделения во всех дисциплинах профессионально значимых гуманистических ценностей, которые станут предметом целенаправленного восприятия, осмысления, оценки и усвоения их студентами, развитие эмоционального и рационального в выработке и усвоении ценностных ориентаций, усиливающими личностный смысл учебно-профессиональной деятельности студентов. Вместе с тем она считает необходимым специально моделировать в учебном процессе ценностные отношения – отношения сотрудничества, совместной творческой деятельности.

Р. О. Агавелян, Н. А. Строгова утверждают, что ведущая роль в общем процессе принадлежит гуманизации взаимоотношений специальных педагогов с умственно отсталыми детьми, утверждению субъект-субъектных отношений между педагогами и детьми, то есть важное значение придается ценностям-отношениям. Е. Т. Логинова, развивая идею о необходимости формирования ценностей-отношений у будущих дефектологов по отношению к детям с выраженной интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью, указала, что важно подготовить студентов быть проводниками ценностей-отношений, направленных на гуманизацию социума: информи-

ровать общество о детях с выраженными нарушениями развития, изменить его оценку таких людей и тем самым – отношение к ним, сформировать объективную оценку ситуации у родителей таких детей и включить детей в социальную практику.

Ценностей-качеств специального педагога в своих исследованиях касались Р. О. Агавелян, Н. М. Назарова, Е. В. Рязанова, Л. А. Ястребова. На сегодняшний день это вопрос остаётся малоисследованным.

В специальной литературе указаны пути формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих специальных педагогов: введение специальных курсов (Н. А. Строгова, Л. Ф. Сербина), выделение ценностей, которые будут формироваться в рамках каждой дисциплины (Л. Ф. Сербина), в ходе педагогической практики (С. М. Соколова).

Как доказано многочисленными исследованиями в процессе адаптации первокурсников к вузовской жизни и будущей профессиональной деятельности происходит переоценка личностных ценностей и мотивов. Именно этот период некоторой личностной нестабильности, возможной переориентации личностно значимостей, известной синзетивности личности к задаваемым новым окружением ценностям и нормам необходимо использовать для активизации развития направленности личности студентов-дефектологов в желаемом русле, предъявляя объекты ценностей в различных видах деятельности и общении.

Формированию ценностных ориентаций будущих дефектологов в процессе профессиональной подготовки будут способствовать следующие педагогические условия:

1. Первым и системообразующим условием является целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности будущего дефектолога.

Ценностями-целями в профессиональной системе ценностей олигофренопедагога являются педагогическая помощь людям с интеллектуальными нарушениями, наиболее полное раскрытие их ресурсов. Они конкретизируются в следующих задачах: организация оптимальных психолого-педагогических условий для развития умственно отсталого человека; формирование и развитие различных видов деятельности (типичных и ведущих) для данного возраста; помощь в познании себя и окружающего мира, ориентировке в природном и социальном мире, социальной адаптации и интеграции; помощь в овладении компетенциями, необходимыми для каждого возрастного периода; подготовка к максимально самостоятельной жизни в обществе; коррекция и развитие (стимуляция) психических процессов; личностное развитие, формирование положительных качеств личности; психолого-педагогическое сопровождение умственно отсталого человека.

Среди ценностных ориентиров будущего специального педагога – признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата;

осознание своей ответственности как носителя культуры и её транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности профессии дефектолога, требующей больших духовных и энергетических затрат и другие.

В процессе формирования ценностей-средств внимание должно быть обращено не только на ценности-отношения, но на ценности-знания и ценности-качества, необходимые олигофренопедагогу в профессиональной деятельности.

В 2007–2008 учебном году на базе Московского городского педагогического университета и Череповецкого государственного университета было проведено исследование, в ходе которого 100 студентам выпускных курсов предлагалось оценить степень важности общепрофессиональных дисциплин и дисциплин предметной подготовки для будущей профессии. Предложенная анкета представляла собой выписку из учебного плана, где напротив каждой дисциплины нужно было проставить баллы в соответствии со следующим условием: 2 балла – если данная дисциплина является важной для подготовки к профессии; 1 балл – если данная дисциплина менее важна; 0 баллов – если для будущей профессии данная дисциплина не имеет никакого значения. Результаты исследования показали низкий уровень осознания студентами необходимости изучения дисциплин медицинского блока, учебных курсов «Русский язык с основами языкознания» и «Литература с основами литературоведения», которые важны для последующего изучения методики преподавания русского языка в специальной школе, а также основ тифло- и сурдопедагогики. Требуется проведение специальной разъяснительной работы в рамках каждой учебной дисциплины, направленной на раскрытие её значения для будущей профессиональной деятельности олигофренопедагога.

Важную роль в процессе подготовки олигофренопедагога имеет формирование ценностей-качеств. На наш взгляд, базовым качеством выступает готовность к помощи умственно отсталым людям. Известный психолог Х. Хекхаузен указывал, что «под оказанием помощи, альтруистическим, или просоциальным, поведением могут пониматься любые направленные на благополучие других людей действия» [6, с. 338]. Готовность к оказанию помощи является интегральным личностным качеством, включающим сострадание, эмпатию, толерантность, заботу. Чем больше у человека развиты эти качества, тем выше его готовность к помощи [J. S. Coke, C. D. Baston, K. McDavis, 1978, J. Aronfreed, 1970]. Шварц в понятие готовности к помощи включал осознание того, что человек находится в состоянии нужды; понимание того, что существуют действия, способные облегчить его положение; признание своей способности содействовать такому облегчению; восприятие себя в определенной мере ответственным за изменение ситуации [S. H. Schwartz, 1977]. Готовность к помощи у разных людей неоднородна, у некоторых она развита больше, такой человек способен оказывать помощь детям с тяжелыми нарушениями развития, не подвергаясь психическому

выгоранию, у кого-то – меньше, такие педагоги способны работать с детьми с легкими нарушениями. Готовность к помощи у человека может развиваться при соответствующих условиях.

Также ценностями-качествами олигофренопедагога являются педагогический оптимизм; доброта и доброжелательность; милосердие; гуманность; деонтологический менталитет, соблюдение этических норм по отношению к человеку с нарушением в развитии; дефектологическое мышление; наблюдательность, способность аккумулировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке для оптимизации коррекционно-педагогической работы; способность определять приоритетные задачи коррекционно-педагогической работы; высокий уровень самоконтроля и саморегуляции и другие.

2. Формирование ценностных ориентаций должно осуществляться на всех этапах обучения профессии, в результате чего происходит кумулятивный (накопительный) эффект. При этом важно учитывать готовность студентов принять ценности профессии. Как свидетельствуют результаты наших исследований, уровень эмпатии, толерантности и других составляющих готовности к помощи у будущих олигофренопедагогов разный, поэтому необходимо соблюдать постепенность и последовательность при ознакомлении студентов с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения. Так, нецелесообразно начинать знакомство с профессией олигофренопедагога с посещения учреждений для детей с тяжелой умственной отсталостью или со сложными нарушениями развития. Первое тяжелое впечатление, отрицательные эмоции – страх, тревожность, вызванные внешней непривлекательностью, неопрятностью, беспомощностью, проявлениями недостатка интеллекта этих людей, могут надолго остаться в эмоциональной памяти и даже спровоцировать желание сменить направление профессионального обучения. Практика с детьми с тяжелыми нарушениями развития должна проводиться на старших курсах, когда студенты уже имеют достаточный багаж знаний и личностную готовность к помощи этим людям.

Формирование ценностных ориентаций должно осуществляться во всех формах учебного процесса и внеучебной деятельности студентов, включая профессиональные праздники, конкурсы, волонтерскую, клубную работу. При этом необходимо знакомить студентов с продвижением и успехами людей с нарушениями в интеллектуальном развитии, показывать, что эти успехи достигнуты благодаря помощи специальных педагогов.

3. При формировании ценностных ориентаций важна эмоциональная составляющая. Только будучи индивидуально эмоционально окрашенными, ценностные ориентации, идеалы (значения) превращаются в смыслы для конкретного человека. На сегодняшний день в высшем образовании эмоциональный опыт обучающихся учитывается недостаточно.

Важно совместное коллективное переживание студентами профессиональных ценностей. Этому способствуют совместный просмотр фильмов соответствующей направленности («Восьмой день», «Дикий ребенок»,

«Кэмпхиллские общины» и др.), спектаклей (например, театра «Простодушных»), встречи с опытными педагогами специальных учреждений.

4. Необходимо учитывать, что профессиональные ценности транслируются преподавателями высшей школы, педагогами-практиками, с которыми встречаются студенты во время посещения и практики в образовательных учреждениях. Эффективным является использование биографического метода при преподавании учебных дисциплин, который позволяет изучить профессиональный путь известных педагогов, врачей и психологов, занимавшихся помощью умственно отсталым людям. Знакомство с жизнью выдающихся личностей поможет студентам понять различные смыслы жизни людей и составить представление о своем собственном смысле.

5. Ценностное наполнение содержания образования, на наш взгляд, должно осуществляться не путем введения в учебный план дополнительных учебных курсов, а путем отражения в их содержании профессиональных ценностей, благодаря которым формируется отношение студентов к профессии и непосредственно личностные профессиональные качества. На всех этапах обучения в качестве основных элементов должны выступать ценностно-смысловые учебные ситуации, способствующие рефлексивной оценочной деятельности студентов.

Также целесообразно усиление аксиологического аспекта изучаемого материала, концентрация студентов на нравственно значимых событиях, включение их в активные виды учебной деятельности, побуждающие к нравственной рефлексии. Богатый материал в этом отношении содержат учебные курсы «Обучение и воспитание детей и подростков с нарушением интеллекта», «История олигофренопедагогики».

Разработанные педагогические условия будут способствовать развитию профессиональной системы ценностей, которая является важным системообразующим звеном в системе формирования профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. **Данилов, Н. А.** Место и роль ценностных ориентаций в системе мировоззрения [Текст]: автореф. дис...канд. филос. наук / Н. А. Данилов. – М.: 1990. – 16 с.
2. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1972. – 575 с.
3. **Маркова А. К.** Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: 1996. – 308 с.
4. **Педагогика** [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
5. **Строгова Н. А.** Гуманизация профессионально-педагогической деятельности олигофренопедагога [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Н. А. Строгова. – М.: 1999. – 213 с.

6. **Хекхаузен, Х.** Мотивация и деятельность: Т.1; Пер. с нем. / Под ред. Б. М. Величковского; Предисловие Л. И. Анцыферовой, Б. М. Величковского. [Текст] / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
7. **Шиянов, Е. Н.** Методология исследования проблемы личности в современной психолого-педагогической науке [Текст] / Е. Н. Шиянов // Психология и педагогика развития личности: Монография / Е. Н. Шиянов (отв. ред.), С. В. Бобрышов, О. Г. Власова и др. – М.: Илекса, 2002. – 568 с.
8. **Яковлев, С. В.** Эффект накопительного действия ценностей культуры на формирующееся мировоззрение личности [Текст] / С. В. Яковлев // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 1. – С. 129–132
9. **Врублевская, Е. Г.** Учитель на пути к смыслам человекообразования [Текст] / Е. Г. Врублевская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 174–188.
10. **Бырдина, О. Г.** Модель формирования профессионально-ценностного самоотношения личности будущего учителя [Текст] / О. Г. Бырдина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 162–169.
11. **Лурье, Л. И.** Искусство педагогического общения [Текст] / Л. И. Лурье // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 98–112.
12. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии высшего профессионального образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–75.

РАЗДЕЛ VI

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 374.01

Флюра Акрамовна Зуева

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, chidpopr@chel.surnet.ru, Челябинск

СБАЛАНСИРОВАННОСТЬ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК СИСТЕМНАЯ ОПТИМАЛЬНОСТЬ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕПРОДУЦИРОВАНИЯ

Flyura Akramovna Zueva

Ph.D. in Pedagogy, associate professor, head of natural-science and mathematics Department Public educational establishment of additional professional education Chelyabinsk Institute of retraining and advance training of educators, chidpopr@chel.surnet.ru, Chelyabinsk

EQUATION OF POTENTIAL OF THE PERSON OF PUPILS AS A SYSTEM OPTIMALITY OF PROCESS OF PROFESSIONAL REPRODUCTION

Под потенциалом личности понимается система ее возобновляемых ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов (В. Н. Марков) [2].

Среди разработанных в этом русле моделей для изучения личностно-профессионального потенциала личности, для оценки опыта личности наиболее простой представляется структурная модель потенциала. Эта модель предполагает, что достижения личности, зафиксированные в процессе учебно-познавательной деятельности, суть внешних проявлений потенциала могут служить основанием для оценки его уровня. Кроме того, эти достижения можно сгруппировать по направлениям деятельности для получения структурного описания потенциала, показывающее уровень его профессионального репродуцирования в данных сферах.

Исходя из числа и уровня достижений, связанных с каждым из направлений, можно с помощью показателей количественно оценить потенциал личности учащихся в контексте его профессионального репродуцирования. Так, результативность процесса обучения в общеобразовательном учреждении

в самом общем виде можно представить на основе показателя успеваемости по профильным предметам.

Говоря об основных сферах профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся, необходимо учесть, что учащиеся находятся на различных исходных позициях, что влияет на оценку уровня их достижений. На преодоление подобных различий в стартовых условиях необходимо затратить определенную долю потенциала личности, следовательно, в схему обобщенных направлений профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся включается еще один пункт – на социальную мобильность.

В качестве схемы направлений профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся можно использовать следующую (рис. 1):

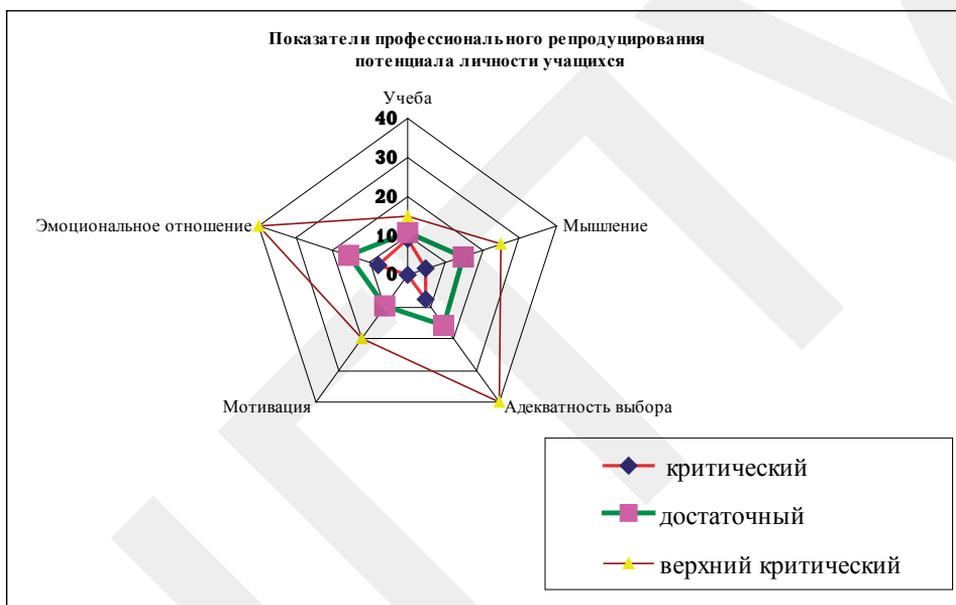


Рис.1. Показатели профессионального репродуцирования потенциала личности

Для описания потенциала личности учащихся на уровне структурного представления используется набор показателей, которые оценивают уровень репродуцирования по группе стандартных направлений. Из этого, в частности, следует, что высокий уровень профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся по одному из направлений (например, развитие технического мышления) приводит к увеличению показателей по сферам готовности к выбору профиля обучения (адекватности, мотивации, эмоционального отношения), что и способствует гармонизации личности.

Задаваясь вопросом, насколько учащийся концентрирует свои усилия в ключевых сферах проявления своего потенциала, для этого необходимо определить соответствующие показатели репродуцирования по формуле: $I_r = \sum_n$, то есть показатель профессиональной репродуцированности равен суммарной оценке достижений по показателям мышления, готовности к

выбору профиля обучения, мотивации. Смысл введения такого показателя состоит в оценке потенциала, реализуемого в соответствующем направлении, что приводит к повышению показателей относительно всего потенциала личности по всем сферам его профессионального репродуцирования.

Показатели профессионального репродуцирования потенциала по ключевым направлениям имеют тесную взаимосвязь со сферой адаптации, что позволяет учащемуся сконцентрировать ресурсы для решения возникшей проблемы. Интересен тот факт, что показатели профессионального репродуцирования потенциала личности по ключевым направлениям, величины которых максимально приближены к верхним или нижним критическим значениям, связаны обратной зависимостью, причем достаточно сильной и статистически значимой.

Так, в ходе исследования выявлено, что чрезмерная концентрация потенциала в эмоциональном отношении приводит к снижению профессионального репродуцирования в области мышления ($r = -0,18$). Подобная картина в определенной мере подтверждает гипотезу о системных качествах потенциала личности. Ключевыми в системе сфер профессионального репродуцирования потенциала личности являются сфера учебы, мышления, готовности к выбору профиля обучения (адекватность, мотивация, эмоциональное отношение) (табл. 1).

Таблица 1

**Значения показателей для профессионального репродуцирования
потенциала личности**

Индекс реализованности потенциала в сфере	Нижний критический	Достаточный	Верхний критический
Учеба	9	11–14	15
Мышление	5	15–25	25
Адекватность выбора	8	16–32	40
Мотивация	0	10–15	20
Эмоциональное отношение	8	16–32	40
Σ	30	68–118	140

Критические точки для показателей профессионального репродуцирования потенциала личности в основных сферах можно получить, анализируя графики их взаимозависимости.

Величины профессионального репродуцирования потенциала личности в ключевой сфере, больше верхнего критического значения и меньше нижнего критического значения, образуют критическую область (верхнюю и нижнюю, соответственно). Между критическими областями располагается область достаточных значений, соответствующих оптимуму профессио-

нального репродуцирования потенциала личности в конкретной сфере. Если изобразить критические значения в полярных координатах, то нижняя критическая область (это область ниже нижнего критического значения) визуально будет выглядеть как многогранник и как «ядро». На этом же рисунке видны контуры верхней границы критической области профессионального репродуцирования потенциала личности.

Исходя из того, что перечень сфер профессионального репродуцирования потенциала личности является полным, то, отталкиваясь от понятия оптимальности в отдельных сферах, можно использовать понятие системной оптимальности потенциала (по В. Н. Маркову) [2].

В контексте нашего исследования под системной оптимальностью потенциала будет пониматься его сбалансированность, при этом сбалансированным является такой потенциал, который ни в одной из ключевых сфер своего профессионального репродуцирования не попадает в нижнюю критическую область. Выраженный дисбаланс предлагается определять, исходя из его тотальности, т. е. наличия дисбаланса в самых важных сферах профессионального репродуцирования потенциала личности, области критической).

На этом основании в контексте профессионального репродуцирования выделяются группы:

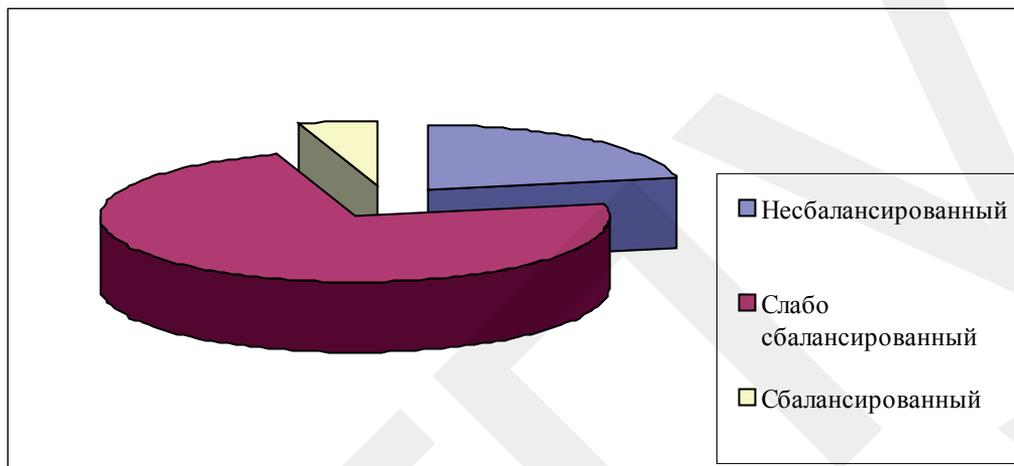
- с выраженной несбалансированностью потенциала личности;
- со слабой сбалансированностью потенциала личности;
- со сбалансированным потенциалом личности.

На основе проведенного исследования среди учащихся общеобразовательных учреждений показано распределение трех выделенных групп, соответствующих различным уровням сбалансированности потенциала (табл. 2).

Наряду с выделением трех групп различного уровня сбалансированности профессионального репродуцирования потенциала личности (т. е. определения методики измерения сбалансированности потенциала с помощью порядковой шкалы) рассматривалось интервальное оценивание сбалансированности потенциала. Как видно из рис. 2. степень дисбаланса можно оценить относительно ближайшей критической точки. Если теперь просуммировать все такие отклонения реализации потенциала от ближайшей критической точки по всем ключевым сферам, то в сумме получится оценка несбалансированности потенциала, которую удобно обозначить как коэффициент дисбаланса K_b . Он тем выше, чем больше отклонение профессионального репродуцирования потенциала личности от оптимальной области – («вглубь»). На основе данных таблицы, учащиеся с выраженной несбалансированностью потенциала составляют 22%, со слабой сбалансированностью потенциала – 73%, со сбалансированным потенциалом – 5%, что свидетельствует о дисбалансе потенциала личности учащихся общеобразовательных учреждений в важных сферах профессионального репродуцирования, полученные данные и явились основанием для проведения дальнейшего исследования.

**Распределение групп сбалансированности потенциала
в выборке учащихся (N = 525)**

Уровень сбалансированности	Кол-во учащихся	Процент
Несбалансированный	122	22
Слабо сбалансированный	382	73
Сбалансированный	21	5



**Рис. 2. Распределение групп сбалансированности
потенциала в выборке учащихся (N = 525)**

Исследование опиралось на положение, согласно которому в контексте профессионального репродуцирования потенциала личности обеспечение высокого уровня познавательных функций учащихся, и в будущем – целесообразный выбор профессиональных образовательных учреждений, в большей мере зависит от эффективности педагогического воздействия.

Условно процесс профессионального репродуцирования потенциала личности учащегося можно разделить на четыре этапа:

1. *Оценка уровня подготовленности учащегося*, необходимого для разработки наиболее эффективной программы профессионального репродуцирования потенциала личности учащегося.

2. *Ориентация* – практическое знакомство учащегося с требованиями, которые к нему предъявляются в контексте профильного обучения.

3. *Действенная адаптация* (первичная дезадаптация). Этап состоит в приспособлении учащегося к обучению в условиях профильного обучения

4. *Функционирование*. Данным этапом завершается процесс профессионального репродуцирования потенциала личности учащегося. Он характеризуется постепенным переходом к стабильной деятельности.

Для диагностики профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся, так и степени его профессиональной компетентности

предлагается использовать комплексную методику, которая позволяет диагностировать мотивацию профессионального репродуцирования потенциала личности, т. к. «мотивация занимает ведущее место в решении всех производственных задач», при этом система отношений, определяющих мотивацию профессионального репродуцирования потенциала личности, условно представлена в виде треугольника (рис. 3), в вершинах которого располагаются:

1. Отношение личности к своей деятельности (оценивается по степени удовлетворенности выбранным профилем).
2. Отношение к себе как к оптанту (оценивается по величине значимости для учащегося выбранного профиля обучения).
3. Отношение к самосовершенствованию в профессиональной сфере (оценивается по степени стремления личности к самосовершенствованию в деятельности) [1].

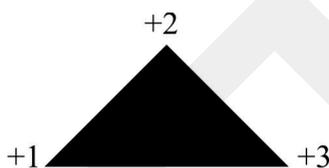


Рис. 3. Система отношений, определяющих мотивацию профессионального репродуцирования потенциала личности

При выборе методики изучения мотивационных характеристик личности были избраны следующие положения:

1. Профессиональное репродуцирование потенциала личности учащихся есть относительно самостоятельный вид внутренней деятельности, направленный на принятие и усвоение (интериоризацию) профессионально значимых ценностей.
2. Мотивация профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся представляет собой совокупность побуждений и условий, которые определяют (детерминируют), направляют и регулируют процесс повышения их профессионально важных компетенций.
3. Наличие и применение целевой методики для диагностики мотивации профессионального роста позволяют использовать имеющиеся средства и способы для развития мотивации профессионального репродуцирования потенциала личности всех учащихся, создавать соответствующие психолого-педагогические условия деятельности и предпосылки для поддержания ее стабильных результатов.

Методика включает в себя: анкетирование, индивидуальные и групповые беседы, наблюдение, анализ изучения результатов деятельности в процессе решения задач. Результаты применения данной комплексной методики сравниваются с результатами анализа и оценки итогов по развитию технического мышления. Как правило, проявляются устойчивые коррелятивные связи между мотивацией профессионального репродуцирования потенциала

личности учащихся с результатами их деятельности в контексте развития мышления.

Уровни профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся были выделены по результатам экспертных оценок. Высокий уровень имеет интервал от 118 до 140 баллов, средний – от 68 до 118 баллов, низкий – от 30 баллов и ниже. В соответствии с этими показателями, в выборке школьников (N=525) были выделены три группы: с высокими, средними и низкими значениями интегральной оценки профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся. Анализ результатов исследования критериев профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся и характеризующих их показателей позволяет сделать вывод о том, что в структуре потенциала личности существуют значительные различия, обусловленные уровнем его профессионального репродуцирования.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо подчеркнуть, что потенциал выступает одним из сложных механизмов соотнесения внутренних и внешних факторов личностного поведения, которые определяют возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности. Отдельный субъект, по сути, выступает как предельный случай социальной системы, простейшая форма ее организации, как сфокусированная в точке совокупность общественных отношений. Это означает, распределение лиц по степени сбалансированности их потенциала может выступать в качестве показателя сбалансированности общества. Усложнение жизни, ускорение темпа изменений, происходящих в последнее время во всем мире, предъявляют все более высокие требования к адаптивным способностям членов общества. Возникновение острых социальных противоречий в условиях несбалансированности системы регуляции общества представляет процесс индивидуального социального приспособления достаточно сложным. На личностном уровне это выражается в возрастании числа людей с несбалансированным потенциалом, а затем, в случае сохранения неблагоприятных социальных тенденций – в возрастании людей с отклоняющимся поведением. Следовательно, в субъективном плане несбалансированность потенциала, представляет собой немалую опасность и для общества, в целом.

Предложенная комплексная методика позволяет изучать процесс профессионального репродуцирования потенциала личности, оценивать по этому параметру каждого учащегося и определять его конкретный мотивационный профиль. Интерпретация полученных данных дает возможность принимать меры по развитию, прогнозировать сбалансированность потенциала личности и эффективность его профессионального репродуцирования.

Библиографический список

1. **Истратова, О. Н.** Справочник психолога-консультанта организации [Текст] / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 638 с.

2. **Марков, В. Н.** Проблемы профессиональной реализации кадров управления: монография [Текст] / В. Н. Марков / Под общ. ред. А. А. Деркача – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 106 с.
3. **Таранова, М. В.** Содержание и структура учебной деятельности учащихся с позиций естественнонаучного системного подхода [Текст] / М. В. Таранова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 275–283.
4. **Нефедкина, И. А.** Теоритические основы педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников [Текст] / И. А. Нефедкина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 356–365.
5. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.
6. **Мальцева, С. В.** Аналитико-диагностическая деятельность общеобразовательного учреждения как фактор повышения успешности учебной деятельности [Текст] / С. В. Мальцева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 301–308.

УДК 371.01: 048

Николай Григорьевич Руденко

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии АлтГПА, Барнаул

Алла Анатольевна Черникова

Старший преподаватель кафедры психологии АлтГПА, Барнаул

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Nikolay Grigoryevich Rudenko

Candidate of pedagogy, senior lecturer at the chair of psychology, the Altai State Pedagogical University, Barnaul

Alla Anatolyevna Chernikova

Senior teacher of the chair of psychology, the Altai State Pedagogical University, Barnaul

**TECHNIQUES TO DEVELOP THE EMOTIONAL STABILITY
OF THE FUTURE TEACHER IN THE COURSE
OF VOCATIONAL TRAINING**

Кардинальные изменения, происходящие в социально-экономической, политической, культурной сферах современного российского общества, повлекли за собой реформирование системы образования в направлении качественной подготовки будущих специалистов. Приоритетной целью высшей

школы в настоящее время является не «производство знаний», а «производство личности специалиста».

Особую актуальность приобретает проблема развития эмоциональной устойчивости для профессиональной деятельности будущего учителя. Эмоциональная устойчивость как одно из профессионально значимых качеств и личностных особенностей учителя отражает уровень его профессиональной готовности [1; 4; 5; 6] и является критерием эффективности педагогической деятельности [2; 3; 5; 6; 7].

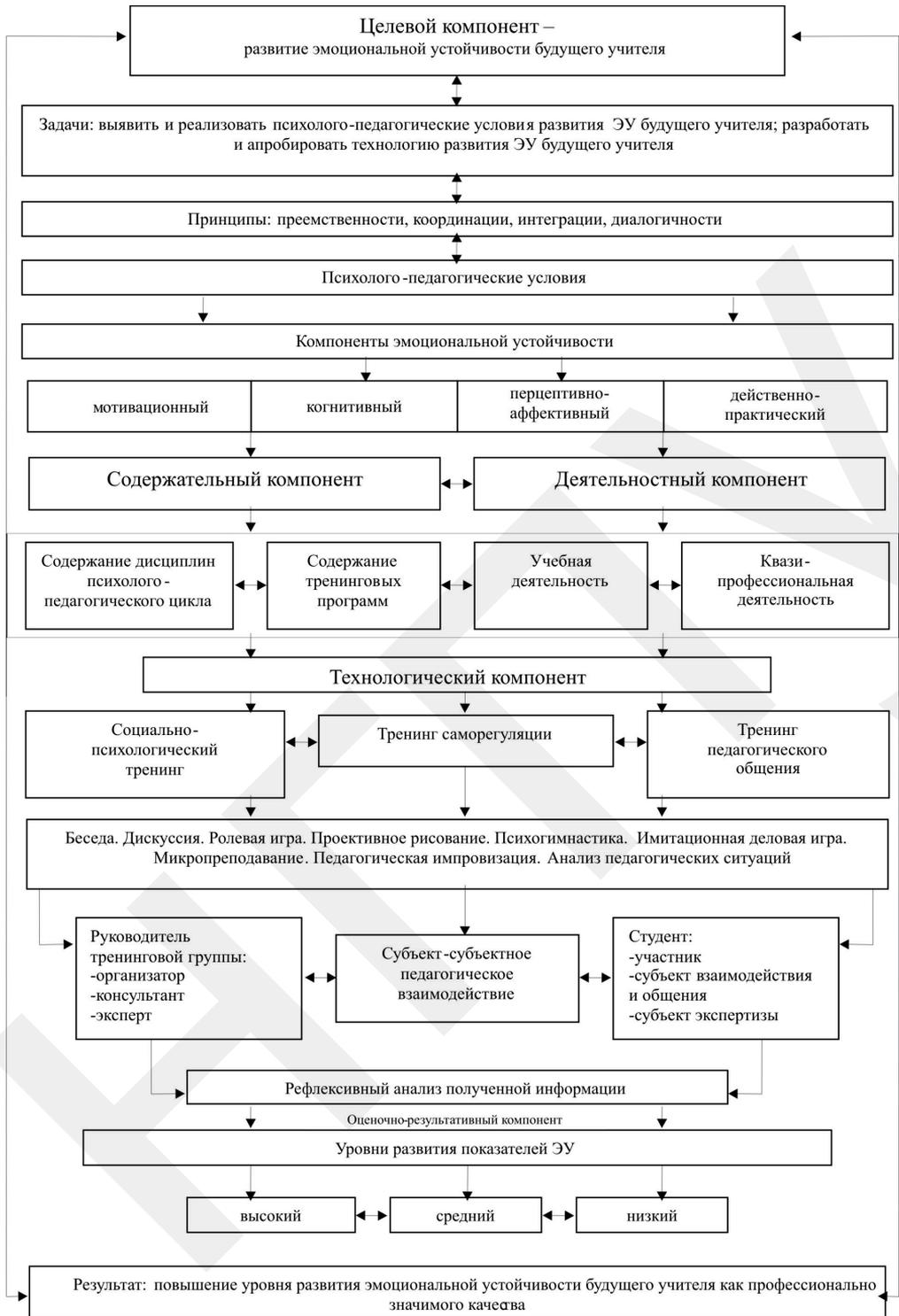
Анализ широкого круга теоретических источников (Л. М. Аболин, Е. С. Асмаковец, П. Б. Зильберман, Е. П. Крупник, Ю. Н. Кулюткин, Н. Д. Левитов, В. Л. Марищук, Л. М. Митина, К. К. Платонов, Я. Рейковский, Дж. П. Гилфорд, Р. Б. Кеттелл, Н. В. Эбер, М. М. Татсуока и др.) свидетельствует о том, что в науке разработана значительная теоретико-методологическая база для решения проблемы развития эмоциональной устойчивости будущего специалиста.

Исходя из проведенного теоретического анализа понятие «эмоциональная устойчивость» можно определить как свойство личности, характеризующееся гармоничным взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных, мотивационных компонентов и тем самым обеспечивающее умение противостоять фрустрирующему и стрессогенному воздействию, сохраняя успешное осуществление профессиональной деятельности.

Обзор литературы по проблемам развития и формирования эмоциональной устойчивости будущего учителя показал, что уровень её может быть изменён с помощью сознательной, целенаправленной работы, включающей активные методы обучения (Е. С. Асмаковец, Л. М. Митина, В. В. Мокринский, М. А. Перепелицына, Е. М. Семёнова и др.). Этот вывод и явился основой нашего эмпирического изучения эффективности модели и технологии развития эмоциональной устойчивости будущего учителя.

На основе анализа и обобщения философской и психолого-педагогической литературы была разработана модель развития эмоциональной устойчивости будущего учителя в процессе обучения (рисунок). В качестве методологической основы модели избран системный подход, рассматривающий объект изучения как целостное образование. Основными структурными элементами процесса развития эмоциональной устойчивости будущего учителя, взаимодействие которых обеспечивает её функционирование и целостность выступают целевой, содержательный, деятельностный, технологический и оценочно-результативный компоненты.

Целевой компонент представлен единством цели и задач, комплексное решение которых обеспечивает развитие эмоциональной устойчивости будущего учителя как профессионально значимого качества в контексте личностно-ориентированного образования.



Модель развития эмоциональной устойчивости будущего учителя

Важной структурной единицей модели являются принципы, на основе которых она будет реализована. Разработанная нами модель включает принципы преемственности, координации, интеграции и диалогичности. Реализация принципа преемственности в процессе развития эмоциональной

устойчивости будущего учителя означает построение содержания образования в данной области в определенную логическую систему, когда усвоение новых знаний, умений и навыков происходит на основе уже имеющихся.

Рассматривая построение педагогического процесса на основе принципа координации, следует отметить, что согласование необходимо как между подсистемами внутри, так и между целостной педагогической системой. Так, для успешной подготовки будущих учителей в плане толерантного взаимодействия с учащимися необходимо овладение наряду с теоретическими знаниями, профессиональными практическими умениями и навыками, которые будущий специалист приобретает в ходе квазипрофессиональной деятельности. Принцип координации тесно связан с принципом интеграции, который заключается в обеспечении целостности педагогического процесса в ВУЗе и его результата. Принцип интеграции определяет наличие неразрывной связи между эмоциональной устойчивостью будущего учителя и его личностно- профессиональным развитием, закладывая эти два понятия в основу модели.

Принцип диалогичности в контексте исследуемой проблемы ориентирован на установление субъект-субъектных отношений и предполагает сотрудничество, активное взаимодействие и равенство позиций участников образовательного процесса.

В ходе исследования выявлены психолого-педагогические условия, реализация которых значительно повышает эффективность развития эмоциональной устойчивости будущего учителя в процессе профессиональной подготовки. К психолого-педагогическим условиям относятся: направленность предметов психолого-педагогического цикла на осознание будущим учителем необходимости развития и саморазвития эмоциональной устойчивости; поэтапность реализации технологии развития эмоциональной устойчивости будущего учителя; диагностическое обеспечение процесса развития эмоциональной устойчивости будущего учителя; реализация общения и педагогического взаимодействия, основанного на принципах сотрудничества, диалога и субъект-субъектных отношений; использование активных методов обучения; включение будущих учителей в квазипрофессиональную деятельность.

В качестве основных структурных компонентов эмоциональной устойчивости будущего учителя выделены: мотивационный, когнитивный, перцептивно-аффективный и действенно-практический.

Мотивационный компонент предполагает формирование готовности к развитию и саморазвитию эмоциональной устойчивости в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин. *Когнитивный компонент* определяет наличие системы знаний о сущности, содержании, факторах, критериях оценки эмоциональной устойчивости и её значимости для педагогической деятельности. *Перцептивно-аффективный компонент* состоит в умении управлять своими эмоциями, регулировать эмоциональные состояния и поведение в напряжённых условиях. *Действенно-практический ком-*

понент направлен на применение и закрепление комплекса психолого-педагогических знаний и умений в ходе квазипрофессиональной деятельности.

Обеспечение содержательного компонента предполагает приобретение будущим учителем в рамках преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла и тренинговых программ концептуальных знаний, необходимых для развития эмоциональной устойчивости.

В результате реализации деятельностного компонента развития эмоциональной устойчивости будущего учителя формируется система умений, основными составляющими которой являются: умение осуществлять психолого-педагогическую диагностику эмоциональной устойчивости; владение коммуникативными и перцептивными умениями, рефлексивными навыками, приёмами и методами саморегуляции психических состояний; умение разрешать «профессиональноподобные» и конфликтные ситуации, используя конструктивные приёмы и т. д.

Технологическая подструктура реализации модели развития эмоциональной устойчивости будущего учителя наряду с традиционными формами организации образовательного процесса (в цикле преподавания психолого-педагогических дисциплин) включала активные методы обучения (дискуссии, ролевые игры, имитационные деловые игры, проективное рисование, инсценировки, моделирование, микропреподавание, психогимнастические упражнения и др.), представленные тренинговыми блоками: социально-психологический тренинг, тренинг саморегуляции, тренинг педагогического общения.

Развитие эмоциональной устойчивости в процессе обучения возможно при выполнении руководителем тренинговой группы следующих ролей: организатора, консультанта, эксперта.

Главная задача руководителя-организатора состоит в создании благоприятного «климата отношений», формировании мотивационной готовности будущего учителя к развитию эмоциональной устойчивости, комплектованию группы, составлении её психологического портрета, разработке программы тренинга и анализе её эффективности.

Руководитель-консультант делится опытом с будущими учителями, направляет процесс обмена информацией, разрешает возникающие трудности в процессе работы тренинговой группы, используя психологические методы воздействия.

Роль эксперта заключается в формализованном выражении субъективных мнений и оценок о поведении и качествах личности будущего учителя с целью выработки у него навыков самопознания, самоанализа, самооценки, стимулирования к развитию и саморазвитию.

Ведущей линией в деятельности субъектов образовательного процесса является педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов на основе субъект-субъектных отношений, что предполагает взаимопонимание, равенство позиций, эмоциональное единство и принятие друг друга.

Рефлексивный анализ полученной информации направлен на систему умений будущего учителя осуществлять самоанализ и самооценивание достигнутых результатов, коррекцию и совершенствование собственной деятельности, что создаёт основу для личностного и профессионального развития.

Оценочно-результативный компонент отражает результат процесса развития эмоциональной устойчивости будущего учителя и служит для определения уровней её сформированности на основе выявленных показателей (нервно-психическое напряжение, личностная и ситуативная тревожность, внешнее проявление эмоций).

В целом, по результатам проведённой работы можно заключить, что применение активных методов обучения, направленных на развитие эмоциональной устойчивости будущего учителя, доказало свою эффективность. Реализация модели и технологии развития эмоциональной устойчивости в процессе обучения позволяет осуществить профессиональную подготовку и личностное развитие будущего учителя целенаправленно и динамично, что даёт основание рекомендовать её к использованию в педагогических вузах, готовящих специалистов для учебных заведений.

Библиографический список

1. **Асмаковец, Е. С.** Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя [Текст]: дис. ...канд. психол. наук. / Е. С. Асмаковец – М., 2000.
2. **Кузьмина, Н. В.** Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.
3. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996.
4. **Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя** [Текст] / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1981.
5. **Митина, Л. М.** Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
6. **Митина, Л. М.** Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Дело, 1994.
7. **Семенова, Е. М.** Тренинг эмоциональной устойчивости педагога [Текст]: учеб. пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
8. **Данилова, О. Ю.** Проблема формирования эмоционального благополучия личности в психологической науке и ее взаимосвязь с индивидуально-типологическими особенностями человека [Текст] / О. Ю. Данилова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 192–202.
9. **Куликова, Л. Н.** Аутодиагностика личностного саморазвития студента как фактор продуктивности высшего профессионального образования [Текст] / Л. Н. Куликова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 44–58.

10. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии высшего профессионального педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–75.

11. **Врублевская, Е. Г.** Учитель на пути к смыслам человекообразования [Текст] / Е. Г. Врублевская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 174–188.

УДК 370

Ольга Вадимовна Маниковская

Учитель русского языка и литературы, муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 30»; аспирант кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Ramensky@mail.ru, Чита

**ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА СТАНОВЛЕНИЯ
СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ДИАЛОГОВЫХ
ОТНОШЕНИЯХ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ**

Olga Vadimovna Manikovskaya

Russian Language and Literature teacher, Municipal Secondary School №30; post-graduate student of Chair of Pedagogic of Zabaikalie N. G. Chernishevsky State Humanitarian-pedagogical University, Ramensky@mail.ru, Chita

**EXPERIENCE OF EDUCATIONAL SPACE'S CONSTRUCTION
AND OF FORMATION OF PUPILS' SUBJECTIVENESS
IN DIALOG RELATIONS OF LITERATURE TEACHING**

Субъектный, динамический, креативный опыт личности предполагает становление самоорганизующейся образовательной среды, где необходимостью оказывается педагогическое сопровождение ученика с опорой на его внутренние психологические ресурсы. В современных условиях содержательные координаты образования меняются с позиций «учитель-ученик» + «предмет-знание» на «сотрудничество-сообщество» + «интегрированное знание» + «индивидуальное образование на основе интересов» [6, с. 20–24].

Смысл современного образования заключается именно в усилении собственной устремленности ребенка к многогранному и интенсивному саморазвитию в процессе диалогического взаимодействия учителя и ученика. Реализация этой идеи предполагает понимание учителем не только внешней структуры урока, но и его внутреннего плана, его эмоциональной карты. Необходим также интеллектуальный фон урока. Учитель и ученик

должны находиться в едином смысловом поле. Все эти три составляющих (единое смысловое поле) входят в понятие образовательного творческого пространства урока.

Основными проблемами совершенствования содержания образования, методов и форм являются проблемы сохранения индивидуальности личности ребенка, развития инициатив ученика в различных видах учебной и другой деятельности, общения и сотрудничества, усиления роли искусства в развитии личности, проектирования и моделирования вариантов развивающей образовательной среды.

М. Н. Ахметова отмечает: «Педагогическая деятельность есть всегда взаимодействие, что является её ценностной характеристикой. Ребенок и педагог выступают в роли творческих строителей своей личной и общественной жизни» [2, с. 24]. Значимыми характеристиками педагогического процесса является педагогика сотрудничества, успеха, личностно- и индивидуально-ориентированных педагогических технологий.

Диалогический подход требует точек соприкосновения ученика и предмета. Помочь ученику войти в диалог с предметом – это значит помочь ему осознать, для кого он учится, кто может воспользоваться плодами его труда. Мастерство педагога заключается в том, чтобы услышать неслышимые голоса детей. Для этого необходимо создавать такие условия, чтобы учитель и ученики оказались в одном контексте жизни, где существуют общеличностные проблемы и где все равны в своей неповторимости.

Литература в силу специфики своего предмета имеет громадный воспитательный потенциал, помогающий человеку решать проблемы смысла жизни, отношения людей друг к другу, к своей стране, проблемы истинных и ложных ценностей. Она помогает человеку становиться человеком. Ученику необходимо помочь увидеть в художественном тексте то, что касается лично его. Помочь осмыслить художественное произведение в свете современных проблем, в диалоге с нашим временем. Иными словами, ученику важно изучать не литературу саму по себе, а «себя в литературе» и «литературу в себе».

Диалоговые отношения «Я и Искусство» на начальном этапе (см. рис. 1.) предполагают диалог с текстом (понимание контекста жизни личности, её языка). Школьники на фоне однопредметного разговора удерживают собственную гипотезу как авторскую ценность. В этом случае их вопросы адресованы себе-другому. Предмет понимания начинает рассматриваться через множественность объяснений. Ход такой коммуникации возможен при условии, что все ответы учеников одинаково равнозначны (даже вызывающие сомнения) для учителя. И у него нет права оценивать их и принимать или не принимать относительно своих ожиданий.

При изучении романа Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» обсуждался проблемный вопрос: «Как мотивируется предательство Андрия?» Школьники высказывали разные мнения: «Его предательство никак нельзя объяснить!» (Дмитрий), «Но он же полюбил прекрасную панночку!» (Екатерина),

«У Гоголя сказано: «Движимый состраданием...» (Владислав), «Надо быть мужественным человеком, чтобы пойти против отца и запорожцев. Для него было главным – спасти любимого человека. Это было выше, чем идеалы Запорожской Сечи» (Артем).



Рис. 1. Построение творческого проблемно-смыслового пространства субъектности школьников в диалоговых отношениях на уроках литературы

Ученику необходимо помогать строить «живое знание» (лично усваивать не только содержание изучаемого материала, но и раскрывать содержание индивидуального опыта учеников). Педагог, организуя урок-диа-

лог, должен подготовить задания, позволяющие ученику работать с одним и тем же содержанием, предусмотренным программными требованиями, используя разные виды творческих работ: передавать содержание не только словом, но и знаком, таблицей, рисунком, графиком, предметным изображением. Диалог на уроке необходимо построить таким образом, чтобы ученик мог сам выбрать творческое задание по содержанию, типу и форме и тем самым наиболее активно проявить себя. При такой организации работы идет накопление арсенала языковых средств, выражающих субъективный мир, личное творческое пространство. Единство автора и читателя, их творческая встреча, по словам М. М. Гиршмана, формирует читательскую субъективность, определенным образом направляет путь восприятия [3]. В. П. Зинченко говорит о том, что в произведениях искусства наблюдается неожиданное сочетание, «столкновение разных образов, рождающих новый смысл, способствующее возникновению озарения, мгновенной вспышке сознания читателя». Речь идет о сатори, которое он сравнивает с «распустившимся цветком ума» [4, с. 371].

После анализа проблематики народной английской баллады «Робин Гуд» ученикам было предложено определить нравственные уроки произведения. Один из учеников предложил свой вариант:

Слово дал – надо держать...
 Но как человека назвать,
 Того, кто жизни другие забрал?!
 Он Зло Вселенной отдал!
 Одного не учел атаман:
 Жизнь – страшный бумеранг ... (Артур).

В. П. Зинченко, рассуждая о сатори, утверждает, что подлинное произведение искусства создается на языке души, а душа выявляется во взаимоотношениях между людьми, где нет места самоутверждению партнеров [4, с. 371–372].

Совместная деятельность ученика и учителя, направленная на индивидуальную самореализацию ученика и развитие его личностных качеств в ходе изучения литературы, строится на *принципе проблемной тематики*, отражающей значимые ценности и понятия учеников. Личностную ориентацию обучения в большей степени отражает понятие «освоение», чем понятия «изучение» и «усвоение».

Разговор о романе Д. Дефо «Робинзон Крузо» начался с повторения отличительных признаков эпохи Просвещения (материал изучался на уроках истории). Сделали вывод, что в нем нашли воплощение все наиболее популярные просветительские идеи. Разум героя помогает ему осознать свои ошибки – переступил грань законов Природы, когда отправился за рабами. Обсуждая эпизод «Спасение Пятницы», школьники говорили, что Робинзон спас дикаря, чтобы не быть одиноким (Мария), чтобы остаться Человеком (Наталья). Он способен жить жизнью естественного человека, и Природа прощает его. Робинзон стоял перед выбором: быть или не быть (как *Одиссей*

Гомера, как Гамлет Шекспира). Он сделал выбор в пользу Человека. Поэтому роман звучит как гимн силе человека, его разуму, вере в себя и свои возможности (Валерия).

В условиях диалоговых отношений ученик вводит идеи художественного текста в свой субъектный опыт проблемно-смыслового пространства. Урок литературы как событие предполагает встречу личности с темой, проблемой, содержанием. Эта встреча позволит ей (личности) сделать важные открытия, пересмотреть свои взгляды, пережить опыт восторга и удивления. После изучения романа И. А. Гончарова «Обломов» десятиклассникам было предложено написать письмо литературному герою. Ученики подошли к выполнению задания не просто творчески, они переживали вместе с Обломовым его неудачи, давали советы, исходя из своего жизненного опыта: «Уважаемый Илья Ильич! С одной стороны, я понимаю Вас: лежишь себе на диване – благодать... Я до недавнего времени тоже предавался с удовольствием этому занятию, но... понял, что жизнь проходит мимо меня, что настоящее счастье и благополучие заключается не в бесплодных размышлениях и мечтах, а в богатстве чувств. Не надо бояться действительности. Надо действовать» (Павел).

Если на начальном этапе диалоговых отношений ученик умеет только лишь строить диалог с текстом, понимает контекст жизни личности, то на этапе новых диалоговых отношений «Искусство и Я» проявляется специфичность, индивидуальность чувств и переживаний, уподобление художнику, «примеривание», идей в диалоговом общении. В. В. Кандинский считает, что подлинное произведение искусства возникает таинственным, мистическим образом «из художника». «Отделившись от него, оно получает самостоятельную жизнь, становится личностью, самостоятельным духовно дышащим субъектом, ведущим также и материальную жизнь; оно является существом... Оно живет, действует и участвует в созидании духовной атмосферы...» [5, с. 99].

Во время работы над повестью А. С. Пушкина «Капитанская дочка» ученики писали обращение к потомкам. Эти «творческие откровения» позволяют говорить о высокой культуре чтения и диалогичности старшекласников: «Дорогие потомки! Я очень хочу, чтобы вы любили читать. Ведь книга – это такая же категория вечности, как пространство и время. Мое главное пожелание вам – любите. Любите, как любили Петр Гринев и Маша Миронова. Мы одни, сами по себе, ничего не стоим: Человеку нужен Человек. Никогда не поймешь, что такое белое, не увидев черного... Вот и я не знала, оказывается, что такое любовь, пока не прочитала «Капитанскую дочку» (Регина).

По мнению О. К. Тихомирова, поисковая деятельность отдельного «Я» направлена на то, чтобы раскрыть смысловую сторону изменения ситуации, прогнозировать тот смысл, который вкладывал «Я – Другой». Ученый-психолог говорит, что формирование смыслов и их раскрытие характеризуется как постепенный процесс сужения смыслов одного и постепенное

приближение его к смыслам другого [8, с. 73–74]. Этот процесс необходимо рассматривать во взаимосвязи объективных и субъективных факторов, где прогноз ситуации есть изменение смысла, при котором возникает «живое знание». Нужно научиться рассматривать своё знание изнутри, а не только снаружи. Речь идет о «...построении своего опыта», а не просто об усвоении [4, с. 33].

Философские проблемы смысла жизни (В. Шекспир «Гамлет») вызвали у старшеклассников самые разноречивые суждения: «Мечь – это удел слабых» (Владислав), «Мстить – значит убить в себе человека» (Екатерина), «Гамлет прав: надо наказать зло» (Дмитрий), «Зло порождает ещё большее зло, и оно ведет к кровавой бойне» (Наталья). Это и есть «живое знание», о котором говорит В. П. Зинченко. Это и есть эмоциональные переживания, рожденные в субъективной ситуации. Сопереживание, проживание, сопереживание рассматриваются нами как эмоционально-образная форма диалоговых отношений школьников.

Иосиф Бродский говорил, что надо уметь видеть за мыслью. А что стоит за мыслью? М. К. Мамардашвили увидел за мыслью (или в мысли) собственно-лично присутствующие переживания. Эйнштейн увидел за мыслью зрительные образы и даже некоторые действия. Сам же Иосиф Бродский увидел за мыслью мысль. «Значит, за мыслью – состояние переполненной чувства души» [4, с. 92].

Организация дискурса как общение с текстом и как творческое суждение школьников возможна в форме синквейна. После анализа сказок М. Е. Салтыкова-Щедрина, адресованных детям «изрядного возраста», состоялась виртуальная встреча с писателем. Погас свет... На экране – портрет сатирика. Десятиклассники выражают слова благодарности:

Сказки,
Гневные, проникновенные,
Поучают, наставляют и живут.
В них – синтез творчества.
«Что за прелесть эти сказки!» (Анастасия).

Великий сын земли родной!
Страдающий, понимающий.
Смеёшься, караешь и плачешь.
Ты не дал «в обиду мужика».
Русский! (Сергей).

Истинный акт большого искусства способствует предельной сосредоточенности, при которой в одной точке сводятся все силы ума, воображения, памяти, чувства, воли. Это и есть вдохновение, одержимость, неистовство, результатом которых бывает внезапное проникновение в истину [4, с. 373].

При анализе эпизода «Базаров в стогу сена» (роман И. С. Тургенева «Отцы и дети») учениками была высказана философская мысль: литера-

турный герой осознает, что он занимает в пространстве лишь «узенькое местечко», признает свою ничтожность перед вечностью. И неразрывную связь. Мы все – дети природы.

Диалог помогает развитию свойств и способностей человека и не должен подавлять индивидуальность взрослеющего человека. «Воспитание идет не через слово, а через труд и деятельность. Важнейший способ воспитания – стимулировать к самостоятельной деятельности» [4, с. 32]. Таким образом, ученик является не только читателем, но и творцом диалога своей жизни, её поведенческого текста.

Ученикам 11 класса было предложено на ассоциативном уровне определить отличия урока-диалога от традиционного урока и ученика как объекта и субъекта образовательного процесса (см. рис. 2). Старшеклассники высказали свое мнение о диалоговой форме общения: «На уроке-диалоге у нас нет каких-то определенных рамок: как думать, как рассуждать, как строить свой ответ. Ученик-субъект – это неординарная личность. На уроках он стремится проявить творчество. Ему интересно заниматься, он всегда ищет новые способы демонстрации своего понимания темы, проблемы. Именно такое обучение помогает развитию личности. Я считаю, что уроки должны быть ориентированы на двустороннюю связь: учитель – ученик в равноправном общении» (Павел).

О традиционном уроке ученики говорили так: «На обыкновенном уроке мнение учителя – это закон. Когда ученик является объектом, он должен соглашаться с мнением педагога. Это не позволяет развивать творческое мышление. Ученику уже не хочется искать что-то новое, он мыслит так, как говорит учитель. Есть готовый ответ. Зачем думать?!» (Александр).

Рефлексируя совместную творческую работу на уроках-диалогах, старшеклассники делились своими впечатлениями: «Диалог помогает познать себя» (Ольга), «Мне нравится, что каждый может высказать своё мнение» (Владислав), «Нам нужно изучать произведения разных эпох, чтобы не повторять ошибки других» (Юлия), «Диалог дает мне радость» (Максим), «Мы разговариваем на равных: каждое мнение (любое!) выслушивают и уважают» (Екатерина), «Диалог открывает внутренние замки души» (Валерия).

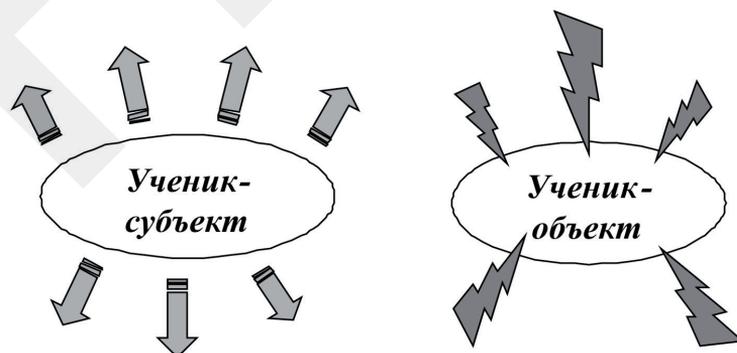


Рис. 2. Ассоциативный уровень отличий лично-ориентированного обучения от традиционной дидактической системы.

Изучение литературы, на наш взгляд, будет способствовать становлению субъектности личности, если будут разрешены следующие противоречия:

– *противоречие между* стихией «недозволенного» в общении-диалоге разговорного дискурса школьников и направленным процессом становления субъектных диалоговых отношений как ценностных смыслов бытия;

– *противоречие между* традиционным учебным диалогом, не нацеленным на «живое» построенное знание, и системой взаимовлияний диалоговых отношений в ценностно-смысловом экзистенциальном пространстве свободного выбора смыслов, действий, мотивов, отношений, выхода к творческому началу субъекта;

– *противоречие между* разрозненными коммуникативными действиями обучающихся на уроках литературы и внеурочной деятельности и становлением системы содержательных и процессуальных компонентов субъектности учащихся в диалоговых отношениях постижения художественного текста как восхождения к культуре.

При преодолении названных противоречий становление субъектности учащегося в процессе диалогического взаимодействия будет являться следствием его включения в общность «учитель – ученики» как «полисубъектную», саморефлексивную, завершающую цикл «Я» – МЫ – «Я».

С точки зрения анализа проблемы становления субъектности особый интерес, на наш взгляд, представляют ценности в области межличностных отношений и ценности, направленные на собственное Я, точнее, их взаимосвязь. Ценности задают вектор проявления субъектности и придают ей смысловую окраску.

Мы опирались на исследования В. А. Петровского [7], который определяет субъектность как базисное основание новой парадигмы образования и приводит следующие основные характеристики субъект-развивающего образования: культивирование уникального опыта человека; признание ценности обоюдного опыта; ставка на универсальность опыта. Возрастание субъектных свойств учащегося рассматривается как сущностная характеристика современной педагогической деятельности (Е. В. Бондаревская).

Трактовка образования как процесса восхождения к субъектности предполагает обращение к категории «самоопределение». В результате самоопределения ученик выстраивает свое субъектное образовательное пространство.

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что определение роли образования в судьбе человека, а потом уже и социуме – это и есть поиск подлинных ценностей образования. К их числу в первую очередь относятся «живое знание», понимание, сознание, духовный и личностный рост (В. П. Зинченко). С помощью образования человек входит в культуру, в сферу духа, науки, техники.

Человек есть творческое существо, активное, устремленное. «Он обладает определенным потенциалом, открыт миру и переживаниям мира и себя в мире, наделен стремлением к самореализации. В личностном диа-

логе и общении соприкасаются Миры, вызревают ценностные ориентации. В сотрудничестве происходит проникновение в миры другого, появляется возможность заявить свою позицию, свои ценности» [1, с. 27].

Библиографический список

1. **Ахметова, М. Н.** Проникновение в Миры другого как условие «вызревания» ценностных ориентаций человека [Текст] / М. Н. Ахметова // Проблема человека в современной науке и гуманистические парадигмы в образовании. – Международная научно-практическая конференция. – 27–28 апреля 2006. – Чита. – 122 с.
2. **Ахметова, М. Н.** Проективная деятельность в педагогике диалога [Текст] / М. Н. Ахметова. – Чита: 2006. – 159 с.
3. **Гиршман, М. М.** Литературное произведение: Теория и практика анализа [Текст] / М. М. Гиршман. – М.: 1991. – 160 с.
4. **Зинченко, В. П.** Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова) [Текст] / В. П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
5. **Кандинский, В. В.** О духовном в искусстве [Текст] / В. В. Кандинский. – М.: 1992. – 99 с.
6. **Крылова, Н. Б.** Как мы можем изменить культурные ценности образования [Текст] / Н. Б. Крылова // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 20–24.
7. **Петровский, В. А.** Идея «Я = Мир» в развитии личности [Текст] / В. А. Петровский // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор. – 1995. – С. 27–37.
8. **Тихомиров, О. К.** Психология мышления [Текст] / О. К. Тихомиров – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
9. **Наурызбаева, Р. Н.** Воспитательный потенциал поэтического состязания в условиях художественно-творческой деятельности учащихся [Текст] / Р. Н. Наурызбаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 283–294.
10. **Кыштымова, И. М.** Исследование уровня смыслового развития личности старшеклассника посредством анализа школьных сочинений [Текст] / И. М. Кыштымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 141–152.
11. **Лапердина, М. Г.** Историко-педагогический аспект реализации метода проектов [Текст] / М. Г. Лапердина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 171–184.
12. **Кищенко, О. А.** Диалоговая культура как интегративное системное образование [Текст] / О. А. Кищенко // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 152–158.
13. **Ахметова, М. Н.** Социально-педагогические детерминанты формирования готовности учителя к проектированию и реализации образовательных технологий [Текст] / М. Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 87–105.

УДК 37.01

Людмила Валентиновна Мальцева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна, художественно-графического факультета Кубанский государственный университет, v.ostanin@mail.ru, Краснодар

ОБРЯДЫ, ПРОМЫСЛЫ И ФОЛЬКЛОР В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Lyudmila Valentinovna Maliceva

A candidate of the pedagogical sciences, assistant professor of the pulpit decorative-applied arts and design, artistic-graphic faculty Kubanskiy state-whine university, v.ostanin@mail.ru, Krasnodar

rites, providences and folklore in artistic formation schoolboy

Влияние художественно-творческой деятельности на процессе становления личности школьников повышается в связи с воспитанием на традициях, обычаях своего народа, фольклоре. Родная речь, народные песни, обычаи должны присутствовать в воспитании. Фольклор является действительным средством воспитания национального характера мышления, нравственности, патриотизма, эстетического самосознания. Школьники с удовольствием слушают о кубанском фольклоре и потом отражают в своих работах на уроках изобразительного искусства. В кубанской казачьей традиции сформировался довольно большой блок мифологических представлений.

Сохранение и освоение культурного наследия, национальных обычаев, обрядов, традиций, исторической памяти народов становится первостепенной задачей современности. Этим фактором продиктовано формирование Федеральной целевой программы «Развитие и сохранение культуры и искусства в Российской Федерации» (2001–2010 гг.). В связи с этим задача сохранения культурного наследия и его передачи подрастающему поколению признается приоритетным направлением в обучении и воспитании молодого поколения.

Этнические культуры существуют в системе целостной культуры человечества, взаимодействие между отдельными элементами демонстрирует как всеобщую связь явлений, благодаря которой ни одна этническая культура не может считаться сформировавшейся полностью самостоятельно, так и моменты напряжения, связанного с различиями между отдельными культурными нормами, ценностями, религиями.

Ведь история казачества не изучалась. В последние десятилетия активизировалась тенденция к использованию традиционного народного искусства

в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений Краснодарского края.

Интерес к истории казачества растет по мере того, как ширяется казачье движение. Мы являемся сейчас свидетелями того, что казачество возрождается и крепнет.

Изучение молодежью истории, традиций, национального костюма, народного искусства помогает в творческом самовыражении, служит мощным средством эстетического, духовного и нравственного воспитания. К сожалению, мы оказались народом, страдающим утратой исторической памяти и корней. Кроме истории, потеряны еще и традиции, поэтому необходимо на уроках в общеобразовательных школах рассказывать и показывать, особенно это наглядно можно показывать на уроках изобразительного искусства.

Воспитания молодого поколения на народной культуре Кубани – это необходимое эмоциональное, одухотворяющее начало в отношении личности к окружающей их действительности, чтобы они познали и преобразовывали окружающий их мир по законам природы и красоты. Культурные традиции способны активизировать, направлять, влиять на мироощущение личности, воздействовать на убеждения, поведение и деятельность, что требует совершенствования связей «человек – окружающая среда» во всех проявлениях как единой составляющей учебно-воспитательного процесса.

Региональный компонент позволяет знакомить ребят с Краснодарским краем, с историей казачества, образованием кубанских станиц, с одеждой казака и казачки, с их бытом.

Через изобразительное, декоративно-прикладное и народное искусство, культуру, традиций своего народа будет развиваться творческая мыслящая и грамотная личность. Учить творчеству может учитель, если он сам творческая натура. Д. Б. Кабалевский сказал: «В изобразительном искусстве, как и в музыке, только знать свой предмет учителю недостаточно. Он должен любить живое искусство, ему самому приносящее радость, он должен относиться к искусству с волнением и никогда не забывать, что нельзя вызвать в душе детей любовь к тому, что не любишь сам, увлечь их тем, чем сам не увлечен».

Ведущее место в сохранении и развитии народных традиций, в духовном развитии подрастающего поколения занимает такая часть региональной культуры, как народное декоративно-прикладное искусство. Особенности этого вида народного творчества, его история и закономерности развития обстоятельно и широко освещены в специальной искусствоведческой и историко-художественной литературе. Проблема приобщения школьников к народной культуре и искусству активно разрабатывается в российской педагогике, в теории и методиках школьных курсов.

Эстетическое воспитание – процесс формирования способностей восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни, выработки эстетических знаний и вкусов, развития задатков и способностей в области искусства. Само общество должно создать традиции эстетического воспитания,

открывающего человеку возможность стать наследником всего богатства культуры.

Воспитывая школьников на изобразительном, декоративно-прикладном и народном искусстве, на народной культуре Кубани, всегда следует помнить, что каждый из этих видов имеет свои особенности.

Интерес к изобразительному искусству обнаруживается тогда, когда ребята обращаются к народному творчеству, к народной культуре, обычаям, фольклору своего региона.

В этом помогут не только уроки изобразительного искусства, но и занятия ребят в кружках, факультативах по изобразительному искусству, различные внеклассные и внешкольные мероприятия по изобразительному искусству (доклады, вечера, встречи с художниками, посещение музеев, выставок, изготовление кукол в национальных костюмах).

По своему облику традиционная культура, в которую входят обряды, традиции, фольклор кубанского казачества в целом занимает промежуточное положение между русской (в ее южнорусском локальном варианте) и украинской.

Свадьба по обилию использованных предметов выделяется среди обрядов жизненного цикла. Чаще всего, употребление декорированных вещей в обрядовых ситуациях сводится к утилитарным свойствам самой вещи. Свадебная обрядность свадебный фольклор кубанских казаков складывались, начиная с рубежа XVIII–XIX вв., и продолжали видоизменяться до конца XIX – начала XX вв. Свадебные традиции Кубани представляют собой культуру позднего формирования.

В свадебном обряде есть вещи входящих в состав приданого невесты. Традиционно – это сундук, постель, одежда, рушники, настольники. Сюда можно отнести и «благословение» (икону, обшитую или обернутую рушником, которую невеста берет из родительского дома). В связи с перечисленными предметами, хотелось бы остановиться на «свои» вещи невесты в чужом пространстве (каковым для нее является дом жениха). Располагая привезенные вещи в соответствующих локусах (икона «благословение» – в святом углу, кровать, сундук – на периферийных территориях), невеста как бы «осваивает» (структурирует) новое для себя пространство, адаптируя его для дальнейшей жизни. Нос помощью вещей из приданого происходит адаптация как реального, так и социального пространства. Например: «Утро на второй день свадьбы молодая несет свекру и свекрухе умываться, дает им е петельки рубашек по куску красной ленты и целует всех в хате. «Рушник» же, которым утиралась свекор и свекруха, молодая вешает на иконах [1].

Интересен сам по себе и такой предмет приданого, как сундук. Готовили его к свадьбе заранее, обычно покупали на базаре, либо заказывали мастеру. «Сундук покупали обязательно. Родители каждый старались, чтобы красивый был: намалеванный, покрашенный, цветами поразрисованный [2].

В сундук складывали одежду, рубашки, полотно – все, что составляло приданое невесты. Свадебная скрыня (сундук) была не только хранитель-

ницей имущества невесты – она была тайником ее сокровенной мечты о будущем, о замужестве. Скрыня с ее содержимым символизировала трудолюбие невесты и ее семьи. Во время свадьбы, обычно в воскресенье после обеда, скрыню со всем добром перевозили в дом жениха. Как неотъемлемая часть внутреннего убранства крестьянского жилища свадебная скрыня ставилась обычно на почетном месте, рядом со столом, скрыня была украшением сельской хаты.

Профессия скрытника передавалась из рода в род, от отца сыну, что способствовало образованию устойчивых традиций этого ремесла. В росписях присутствовал растительный орнамент, в основе которых лежат цветы разных форм, стилизованные или приближенные к натуре. Цветы обычно закомпоновывались в букеты или же везоны, изредка располагались свободно по всей площади.

Наиболее тщательно расписывалась передняя стенка скрыни, затем боковые и реже Вико (крышка). Иногда передняя стенка и вико делились на несколько «окон», образуемых полосами жести или же специально нарисованными рамками, в которых заключались отдельные букеты. Они носят характер светлый, жизнеутверждающий. Именно таким искусством народ стремился украсить свою нелегкую жизнь, воплощая в нем извечную мечту о красоте, о счастье. Безвозвратно скрыни уходят из быта, их художественная ценность заставляет задуматься об использовании их декоративной отделки в современном искусстве при изготовлении различных сувениров, панно, настенных росписей. Да и сама скрыня в миниатюре, в виде маленькой скрыньки – шкатулки – резной или расписной, – также была бы вполне уместна, в виде свадебного подарка – символ достатка и семейного уюта. Одновременно она служила бы напоминанием о прошлом, олицетворяя неразрывную связь времен и поколений.

Вместе с тем, существенны варианты и версии в кубанских свадебных обрядах. Многие ритуалы и фольклорные тексты, как вербальные, так и музыкальные, не слились на Кубани в единый обрядовый комплекс, а сохранили определенные различия. Так, безусловно, наиболее существенная композиция (как и во всей традиционной культуре Кубани) сложилась между обрядами черноморских станиц, с одной стороны, и обрядами станиц Строй и Новой Линии, с другой. Различия эти обеспечены и самобытностью разговорного языка (соответственно черноморской «балачки» и версий южно-русских говоров), и особенностями выполнения акциональной части обрядов, различиями одежды и ее деталей, комплекса предметов, используемых в ритуале.

Для календарных жанров музыкального фольклора Кубани характерно централизующее значение жанров зимнесвяточного периода: колядок, щедровок, посеванок / посиванок, напевов, сопровождающих обряды вождения Маланки / Мыланки и Василя / Васыля и вождения козы [3].

Историческая песня – постоянно развивающееся явление фольклора, сложение таких произведений активно продолжалось в периоды формирования, укрепления кубанского казачества. Большое количество песен возникло на 192

Кубани во второй половине XIX в. как отклик на героическое участие кубанских казаков в Кавказской войне.

В кубанской музыкальной традиции целый ряд жанров связан с движением, пляской. Помимо хороводных песен это и неприуроченные жанры фольклора: плясовые песни, припевки и частушки, которыми так богата Кубань.

На Кубани с давних времен люди занимались различными промыслами и ремеслами. Поэтому можно выделить наиболее распространенные виды народных промыслов и декоративно-прикладного искусства на Кубани. Это гончарное производство, резьба по дереву, вязание, плетение из лозы, вышивание. Люди устраивали свой быт, изготавливали мебель, посуду, украшали свой дом, свою одежду.

Одним из разновидностей народного искусства является изготовление кукол. В отличие от современной рукотворной игрушки, в том числе и куклы, которая может тиражироваться, художественная кукла, как правило, существует в единичном экземпляре и свидетельствует о неповторимом почерке своего создателя.

Современные художники, занимающиеся авторскими рукотворными игрушками, начинали свою деятельность, как правило, с аранжировки уже известных исторических образцов, постепенно вырабатывая оригинальный стиль.

Школьник может прочувствовать эпоху и получить эстетическое удовольствие через предмет искусства, в данном случае через художественную куклу.

Только синтезом различных искусств можно создать коллекционную куклу. Ассоциативные, образные решения, возникающие при общении с современными произведениями кукольного искусства, подтверждают тот факт, что куклы создают новую «реальность» – в этом загадка их мистической сущности, невероятной притягательности в глазах многочисленных ценителей и поклонников этого удивительного и неувыдаемого «жанра».

В современных условиях на уроках изобразительного искусства школьникам можно рассказать как изготавливается кукла. Это происходит так:

1. Модель – то есть голова куклы лепится из глины или пластилина, сушится.

2. Изготовление формы. Модель обливается жидким гипсом – отдельно лицевая и отдельно затылочная части. Модель из формы вынимается. Обе части формы сушатся, затем в каждую из частей втапковывается масса, состоящая из глины, мелко-нарезанной бумаги, клея ПВА, вододэмульсии.

3. Части соединяются, сушатся. Вытаскиваются из формы. Лицевая и затылочные части должны при высыхании плотно соединиться. Получившуюся голову куклы, обработать мелкозернистой шкуркой, покрыть вододэмульсией. Затем раскрасить гуашевыми красками, покрыть любым прозрачным лаком.

Далее на куклу шьют, одежду в данном случае это будет, одежда казака и казачки.

Вся система воспитания и образования школьников – как можно больше помочь узнать о кубанской земле, в этом помогут интегрированные уроки, «Кубановедение», и изобразительное искусство, в тесной связи эти уроки будут интересными и познавательными. Познавательный и научный подход к изучению изобразительной грамоты немыслим без эстетического воспитания школьников, без такой важной своей составной части, как развитой эмоциональной сферы личности, высокой культуры чувств, в реальной жизни, и в общении с декоративно-прикладным, народным искусством, культурой.

В связи с этим основной целью народной культуры Кубани в свете концепции этнохудожественном образовании школьников является изучение современного состояния проблемы с различных позиций и создание определенных педагогических, экономических и организационных условий в воспитании подрастающего поколения.

Разработка программы по изучению народного искусства и народной культуры Кубани в непрерывной связи художественно-эстетическом образовании и воспитании школьников базируется на национальном характере образования, что способствует формированию чувства национального самосознания, уважения к историческому наследию своего народа через понимание народного искусства как части национальной художественной культуры.

Основные направления работы педагога изобразительного искусства по реализации концепции этнохудожественного образования сводятся к решению следующих задач:

- использование потенциальных художественных, воспитательных и дидактических возможностей изучения декоративно-прикладного искусства Кубани как средство приобщения к национальной культуре;
- формирование уважения и любви к историческим, народным, национальным традициям, обычаям и фольклору;
- расширение в практической учебной и внеклассной деятельности культурологического, краеведческого, эстетического и воспитательного элементов;
- использование традиционных и современных методов обучения в эффективном сочетании с этнохудожественными традициями населения Кубани и общими требованиями к преподаванию изобразительного и декоративно-прикладного искусства в школе;
- соблюдение взаимосвязи традиционного и профессионального, изобразительного и декоративно-прикладного искусства;
- изучение народного декоративно-прикладного искусства народов Кубани в исторической и культурной взаимосвязи, как части народной художественной культуры России;
- систематическое раскрытие в процессе изучения произведений народного искусства его духовно-содержательных, мировоззренческих аспектов наряду с декоративно-художественными;
- поэтапное ознакомление учащихся с традиционной культурой Кубани, народным искусством на протяжении всего периода школьного обучения.

Изучение традиционной культуры Кубани помогает в творческом самовыражении, служит мощным средством эстетического, духовного и нравственного воспитания. Современная модернизация образования предполагает расширение доступности, повышение качества и эффективности образования школьников в области изобразительного, народного и декоративно-прикладного искусства на основе народной культуры Кубани, при этом необходимым условием является использование взаимосвязи методов обучения.

Обращение к исторической памяти своего народа, его культурным ценностям позволяет сформировать у школьников представление о нравственных нормах, развить культуру чувственного восприятия, художественного переживания – это одно из важнейших направлений воспитания подрастающего поколения, духовная основа для формирования личности.

Воспитание на культуре, традициях, обычаях – сегодня самый сложный и актуальный вопрос, который необходимо решать. Но ведь все меняется к лучшему и новое поколение не забудет народную культуру, народное искусство Кубани.

Библиографический список

1. **Кириллов, П.** Черноморская свадьба [Текст] / П. Кириллов // Кубанский сборник. Т. 2. – Екатеринодар, 1891. – С. 25.
2. **Полевые материалы фольклорно-этнографической экспедиции Центра народной культуры Кубани (далее ПМ ФЭЭ ЦНКК) 1994 г. в Лабинский район. Ст. Ахметовская, к/к № 604.**
3. **Бондарь, Н. И.** Календарные праздники и обряды кубанского казачества. [Текст] / Н. И. Бондарь. – Краснодар, 2003. – 263 с.
4. **Бойко, И. Н.** Плясовые припевки Кубани. [Текст] / И. Н. Бойко. – Краснодар, 1993. – 284 с.
5. **Виноградов, В. Б.** Историческое регионоведение Северного Кавказа – вузу и школе. [Текст] / В. Б. Виноградов. – Славянск-на-Кубани, 1999. – С. 53–55.
6. **История Кубани** [Текст] / Под. ред. В. Е. Щетнева. – Краснодар.: Кубанское книжное издательство, 2004. – С. 304.
7. **Кзаки** [Текст] / Под. ред. Б. А. Алмазова. – СПб.: Диамант, 1999. – С. 85.
8. **Ратушняк, В. Н.** Родная Кубань. [Текст] / В. Н. Ратушняк. – Краснодар.: ОИПЦ Перспективы образования, 2004. – 215 с.
9. **Ратушняк, В. Н.** По страницам истории Кубани. -Краснодар. Советская Кубань, 1993. – 207 с.
10. **Морылев, С. И.** Активизация самостоятельной художественно-творческой деятельности учащихся художественных школ [Текст] / С. И. Морылев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 339–345.
11. **Беловолов, В. А.** Духовно-нравственное воспитание как социально-педагогический феномен [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 192–199.
12. **Толстоухова, А. В.** О проблемах развития начального художественного образования в Якутии [Текст] / А. В. Толстоухова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 226–231.

13. **Волков, Г. Н.** Факторы народного воспитания в их взаимодействии [Текст] / Г. Н. Волков // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 235–261.

14. **Петрова, Т. Н.** Уважение к личности ребенка в народной педагогической культуре [Текст] / Т. Н. Петрова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 261–268.

УДК 378

Ирина Александровна Бобыкина

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Челябинского государственного университета, bia974@mail.ru, Челябинск

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Irina Alexandrovna Bobykina

Associate professor of German Department of Chelyabinsk State University, bia974@mail.ru, Chelyabinsk

TO THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE

В обществе наукоемких технологий востребованы не только прочные и фундаментальные знания, но и готовность к непрерывному самообразованию. Современный человек должен владеть знаниями, эффективными приемами и умениями, позволяющими самостоятельно и быстро адаптироваться в меняющейся информационной среде. При этом необходимо, чтобы подготовка учащихся к самостоятельному пополнению знаний и дальнейшему саморазвитию осуществлялась еще в школе.

Сегодня в качестве одной из принципиально новых стратегий модернизации российского образования выступает ориентация на развитие способности учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной, так и социальной жизни [1]. Это обусловлено многими факторами, и прежде всего, сменой образовательной парадигмы, суть которой заключается в смещении акцента с усвоения объема информации на свободное развитие человека, на творческую инициативу и самостоятельность, что подчеркнуто в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. [2] и в ст. 2 Закона РФ «Об образовании».

Принимая во внимание новые социальные требования и изменения характера современного образования, правомерно говорить о развитии у учащихся разных категорий самообразовательной компетенции, признанной одной из ключевых компетенций, определяющей новое качество российс-

кого образования [3]. Следует отметить, что самообразовательная компетенция является системообразующей, так как органично интегрирует в собственном развитии формирование всех остальных компетенций, являясь не только целью, но и средством эффективного развития личности в образовательном процессе. Таким образом, проблема развития самообразовательной компетенции приобрела сегодня особую актуальность.

Компетенция (лат. *competences* – соответствующий, способный) представляет собой глубокое знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также соответствующие умения и навыки. При этом подчеркнем, что компетенция предполагает не только наличие значительного объема знаний, умений и опыта заданной деятельности, но и сформированность определенных личностных качеств, необходимых для эффективного решения личностно значимых и социально-актуальных проблем в определенных видах деятельности.

Изучение различных подходов к раскрытию понятий «самообразовательная компетенция» показало, что она как интегративное качество личности существует в различных формах – как высокая степень умений самообразования, как форма проявления способности и индивидуального стиля образовательной деятельности, как некий итог саморазвития человека, как одно из проявлений социальной зрелости личности.

Основываясь на вышеизложенной сущности понятия компетенции, мы определяем самообразовательную компетенцию как систему знаний, умений и опыта самообразования, включающую также личностное качество – познавательную самостоятельность, и обеспечивающую продуктивное качественное осуществление самообразования.

В обобщенном виде система знаний, входящая в содержание самообразовательной компетенции, включает в себя знания аутометодической мотивации, учебно-организационные знания, знания реализации, контроля и коррекции самообразовательной деятельности.

Структура самообразовательных умений представляет собой сложное образование и содержит следующие основные виды умений: аутометодической мотивации, ориентации и планирования самообразования, реализации, аутометодического контроля и коррекции самообразовательной деятельности.

Важным для формирования самообразовательной компетенции является не только то, научится ли учащийся осуществлять самообразование, но и то, будет ли он заниматься самообразовательной деятельностью систематически. Очевидно, что самообразование только тогда становится одним из доминирующих видов деятельности человека, когда он испытывает устойчивую потребность в нем. И лишь систематическое вовлечение учащихся в активную самостоятельную деятельность является предпосылкой для возникновения потребности в самообразовании.

С психологической точки зрения для формирования самообразовательной компетенции необходимо не только наличие устойчивого мотивационного

компонента, знаний, соответствующих умений, навыков, но и соответствующих привычек, личностных качеств. Ключевым качеством личности, подлежащим формированию в процессе развития самообразовательной компетенции, является познавательная самостоятельность, интерпретируемая нами как способность обучающегося управлять собственной самообразовательной деятельностью. Интерпретация познавательной самостоятельности через способность к самоуправлению согласуется с психологическим толкованием данного феномена. В психологии сущность «самостоятельности» заключается в том, что индивидуум определяет свои поступки, ориентируясь не на воздействия окружения, а исходя из своих убеждений, знаний и представлений о том, как следует поступать, т. е. приобретает способность управлять собственным психическим состоянием и поведением.

Согласно данной психологической трактовке, личность приобретает самостоятельность благодаря способности к саморегуляции, рассматриваемой как возрастающую способность субъекта к организации собственной деятельности, управление ею [4].

В плане формирования самообразовательной компетенции учащегося исключительную роль играет опыт самообразовательной деятельности, определяемый в толковых словарях как совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений.

В общем педагогическом плане опыт самообразовательной деятельности понимается в двух значениях: как деятельность, направленную на повышение качества образования и как результат этой деятельности, то есть новое качество, характеризующееся усилением мотивов деятельности, таким развитием умений самообразования, которые могут обеспечить высокий уровень образования.

Мы считаем целесообразным рассмотреть вопрос о содержательной сущности самообразовательной компетенции, поскольку в зависимости от того, какое содержание вкладывается в рассматриваемое понятие, оно получает свое дидактическое опосредование, то есть от этого всецело зависит формулировка конкретных задач, выдвигаемых в процессе формирования самообразовательной компетенции. На основе этого представляется возможным также наметить пути ее формирования.

В настоящее время процесс развития самообразовательной компетенции учащихся сопряжен с рядом достаточно сложных педагогических проблем. По результатам исследований можно выделить следующие основные проблемы: недостаточное научно-методическое обеспечение процесса целенаправленного формирования самообразовательной компетенции; фрагментарность самообразовательной деятельности учащихся, что обусловлено отсутствием четкой системы ее организации; отсутствие дифференциации характера самостоятельной работы; проблема оптимального сочетания учебной, научной и самообразовательной деятельности учащихся. И это далеко не все проблемы современной школы по организации развития самообразовательной компетенции учащихся подготовке учащихся.

В связи с развитием Болонского процесса, внедрением новых государственных стандартов, предусматривающих увеличение доли самостоятельной работы учащихся в учебном процессе, а также в связи с реализацией идей непрерывного образования возникает необходимость в модернизации всей системы самообразовательной деятельности учащихся, выступающей основой для развития самообразовательной компетенции. В нашем исследовании под самообразовательной деятельностью учащегося понимается целенаправленная систематическая познавательная деятельность, в процессе которой учащийся совершенствует свои ключевые компетенции, в результате чего происходит саморазвитие учащегося.

Одним из наиболее эффективных направлений решения проблемы развития самообразовательной компетенции учащихся на новом, компетентностном уровне является применение педагогических технологий, ориентированных на личность обучающегося и предусматривающих активные формы и методы самообразовательной деятельности.

Анализ современных педагогических технологий показал, что к технологиям, активизирующим самообразовательную деятельность учащихся, можно отнести следующие технологии:

– *Диалоговые технологии*, основывающиеся на принципе совместной деятельности учащихся, вступающих во взаимодействие с целью обсуждения позиций и принятия коллективного решения по определенной проблеме, которое протекает в диалогической форме общения. В процессе совместной деятельности учащийся овладевает целым рядом важнейших умений: осознавать свои цели и потребности, планировать деятельность, отбирать необходимые средства, прогнозировать результаты, пользоваться различными видами учебных материалов; осмысливать и обсуждать ход и результаты; взаимодействовать в коллективе; самостоятельно добывать необходимые знания и успешно использовать их в практической деятельности. Очевидно, что данные технологии являются востребованными для развития самообразовательной компетенции, поскольку результаты совместной деятельности формируются лишь после активной самообразовательной деятельности учащихся.

– *Игровые технологии* помогают активизировать самообразовательную деятельность учащихся, способствуют формированию необходимых личностных качеств, приближают учебную деятельность к реальной действительности, неотъемлемым компонентом которой выступает самообразовательная деятельность. Основной единицей содержания обучения выступает не задача, решаемая по образцу, а проблемная ситуация, предполагающая личностное включение учащегося в творческий процесс по ее разрешению. Стимулировать самостоятельное принятие творческих решений, систематизировать теоретические знания, приобрести субъектный опыт и активизировать развитие соответствующих умений возможно с помощью ролевых и деловых игр. Главным достоинством этих организационных форм является возможность апробировать и оценить различные стратегии, в том числе

стратегии самомотивации, самоанализа, самоуправления и самооценки собственной деятельности, то есть приобрести опыт самообразовательной деятельности.

– *Проектные технологии* предполагают решение определенной проблемы в результате активной самообразовательной деятельности учащихся. При использовании проектных методов в учебном процессе решаются важные дидактические задачи:

– занятия не ограничиваются приобретением учащимися определенных знаний, умений и навыков, а выходят на практические действия учащихся, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация к осуществлению самообразования;

– учащиеся получают возможность осуществлять творческую работу, самостоятельно добывая необходимую информацию не только из учебников, но и из других источников. При этом формируются навыки работы с различными источниками информации, навыки ее переработки, критическое мышление, умение определять и решать проблемы, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения.

– *Информационно-коммуникационные технологии*, обеспечивающие принципиально новый уровень организации самообразовательного процесса. Следует отметить, что применение данных технологий в практике учебного процесса позволяет развивать познавательную самостоятельность и активность учащихся, предоставляя учащимся реальную возможность проявления инициативы и автономности в образовательном процессе.

Основное назначение данных технологий заключается в:

– создании положительного эмоционального настроения учащихся на самообразовательную деятельность;

– стимулировании учащихся к самоорганизации и самоуправлению собственной деятельности;

– применении заданий, позволяющих учащемуся самостоятельно выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);

– развитии саморефлексии собственной деятельности.

Технологии на основе активизации самообразовательной деятельности позволяют обеспечить наиболее комфортные условия каждому учащемуся, учесть индивидуальные особенности, следовательно, минимизировать негативные факторы.

Нельзя не отметить, что положительный эффект от организуемого процесса развития самообразовательной компетенции учащихся можно получить только при рациональном распределении функций управления между педагогом и учащимся. Основой для реализации такого организационного процесса должны стать принципиально новые схемы управления, предусматривающие широкое использование инновационных форм, методов и средств обучения.

В психолого-педагогической литературе управление самообразовательной деятельностью представляет собой синтез управления с обучающей стороны и самоуправления учащегося, где внешнее управление осуществляется для формирования готовности самоуправления учащимся собственной самообразовательной деятельностью. При этом самоуправление представляет собой процесс управления субъектом собственной самообразовательной деятельностью на основе усвоенных действий и приемов, а также умений, сформированных в результате целенаправленного управления. Лишь рациональное распределение функций педагогического управления и самоуправления учащегося позволяет создавать необходимые предпосылки для развития организационно-управленческих свойств личности учащегося путем расширения функций самоуправления в практике целостного учебного процесса, сблизить его по характеру с осознанным самообразованием вне учебного заведения, опосредованно воздействовать на характер самообразовательной деятельности, направлять ее в целесообразное русло.

В системе управления самообразовательной деятельностью выделяются три основные фазы:

Первая фаза – «приобщение к деятельности» состоит из: а) действий, разделенных между учителем и учащимися; б) имитируемых действий учащихся.

Вторая фаза – «согласование деятельности» учащихся с учителем включает: а) саморегулируемые действия учащихся; б) самоорганизуемые действия учащихся.

Третья фаза – партнерство в совершенствовании осуществления деятельности.

Г. М. Бурденюк [5] предлагает выделять фазы жесткого, относительно жесткого и гибкого управления. Жесткое управление соответствует этапу репродуктивно-подражательной самостоятельности, что предполагает активизацию элементарных психических функций: наблюдательности, осмысления, анализа, сравнения. При жестком управлении регламентируется каждая учебная операция во всех фазах её осуществления. Педагог направляет, объясняет, организует и корректирует. Учащиеся предупреждаются о трудностях, им даются рекомендации о выполнении деятельности, они обучаются последовательности выполнения заданий. Цель, объем работы, раскрытие значения её выполнения задаются извне.

Относительно жесткое управление предполагает четко обозначенные цели, ориентиры и контроль, охватывающий лишь некоторые операции. Этот вид управления соответствует поисково-исполнительской самостоятельности и преобразующему (частично-поисковому или эвристическому) этапу самообразовательной деятельности. На этом этапе предполагается актуализация таких психических функций, как анализ, синтез, сравнение, операции выбора, комбинирования, что возможно через принятие учащимся поставленной перед ним задачи и самостоятельный поиск путей ее реше-

ния. Деятельность педагога имеет направляющий характер, даются советы, инструкции, рекомендации о способах выполнения самообразовательной деятельности.

Гибкое управление характеризуется постановкой только цели и предоставляет учащемуся возможность самостоятельного выбора средств, путей и способов выполнения учебной задачи на завершающем этапе обучения. На этом этапе предполагается формирование таких умений, как умение выбрать цель, увидеть задачу, установить предмет деятельности; определить задачи и отобрать необходимые средства для решения этих задач. Деятельность педагога носит консультирующий характер.

В представленных концепциях управления самообразовательной деятельностью четко прослеживается общая тенденция: управление ведется при постепенном сокращении опор и редукции внешнего управления, т. е. деятельность учащегося организуется и реализуется вначале под руководством педагога; на более высоком качественном уровне – в управляющем взаимодействии; затем в условиях равноправного управления, и только потом – в режиме самоуправления. На этой основе происходит развитие умений самоуправления субъектом собственной самообразовательной деятельностью.

Весьма актуальным в данном контексте является проблема формирования новой системы отношений между учащимся и педагогом, предполагающей совместную согласованную деятельность всех субъектов учебного процесса и достижение между ними взаимопонимания. Исходя из этого, происходит изменение акцентов с трансляционной, репродуктивной позиции учащегося на принципиально другую – инициативную, конструктивную позицию обучающегося. Учащийся становится центральной фигурой учебного процесса, в связи с чем, педагог приобретает иную роль и функцию. Выступая в роли компетентного консультанта, координатора самостоятельности учащихся, оказывающего необходимую помощь и поддержку, педагог ориентируется на личность учащегося и перспективы его развития. Такое взаимодействие направлено на создание условий, обеспечивающих становление учащегося субъектом собственной деятельности. С позиций гуманитарного подхода данный тип отношений характеризуется как субъектно-субъектное взаимодействие, где имеет место решение продуктивных задач и достигается личностный уровень отношений. Используемые педагогом при этом методы обучения создают атмосферу свободы и творчества, активизируют самообразовательную деятельность учащихся, предлагая задания проблемно-поискового характера, вызывающие интеллектуальные затруднения, возбуждающие интерес к самостоятельному добыванию знаний, к самостоятельному решению нестандартных задач, что создает оптимальные условия для развития самообразовательной компетенции.

По результатам констатирующего этапа эксперимента, проводимого среди студентов факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, было установлено, что большинство 85,4% испытуемых обладают низким уровнем развития самообразовательной компетен-

ции. Обучение студентов на основе активизации их самообразовательной деятельности, согласно данным формирующего эксперимента, способствовало значительному повышению уровня самообразовательной компетенции обучающихся.

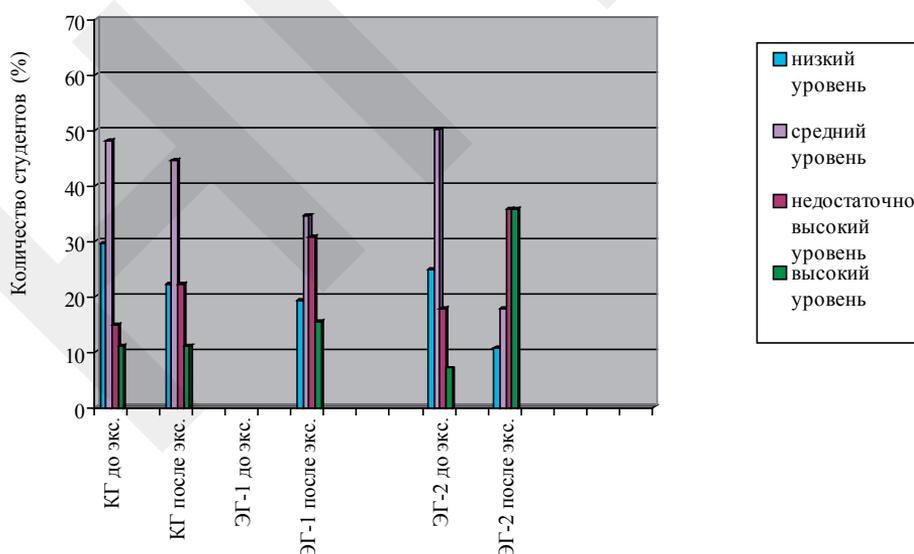
Сравнительный анализ данных начальных и конечных измерений показывает наличие качественного изменения в развитии самообразовательной компетенции студентов экспериментальных групп и незначительного в контрольной группе (таблица).

Таблица 1

Динамика развития самообразовательной компетенции студентов в ходе экспериментального исследования (в %)

Группа	Кол-во чел.	Уровни развития самообразовательной компетенции							
		1		2		3		4	
		до эксп.	после эксп.	до эксп.	после эксп.	до эксп.	после эксп.	до эксп.	после эксп.
КГ	27	29,63	22,22	48,15	44,45	14,81	22,22	11,11	11,11
ЭГ – 1	26	30,77	19,23	53,84	34,62	11,54	30,77	3,85	15,38
ЭГ – 2	28	25,00	10,72	50,00	17,86	17,86	35,71	7,14	35,71

Соотношение результатов, представленных в таблице, демонстрирует следующая диаграмма.



Остановимся на основных выводах наших рассуждений:

1. В иерархии ключевых компетенций, зафиксированных в «Стратегии модернизации содержания общего образования» самообразовательная компетенция занимает одно из важнейших мест;

2. В настоящее время перед педагогами и исследователями стоят задачи по разработке концептуальных основ организации и управления процессом развития самообразовательной компетенции учащихся;

3. Осознание учащимися необходимости в самообразовательной деятельности, понимание ее сущности, целей, содержания и механизмов управления является залогом успешного развития самообразовательной компетенции;

4. Сущность педагогических технологий на основе активизации самообразовательной деятельности учащихся заключается в развитии самообразовательной компетенции учащихся;

5. Эффективность развития организационно-управленческих умений учащихся зависит во многом от распределения функций педагогического управления и самоуправления учащимся самообразовательной деятельностью, а также от подбора форм, средств и методов обучения;

Безусловно, наш исследовательский анализ проблем развития самообразовательной компетенции учащихся не претендует на полноту и масштабность их решения. Вышеизложенные рассуждения позволили нам определить лишь некоторые исходные положения исследования проблемы развития самообразовательной компетенции учащихся.

Библиографический список

1. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

2. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года. Правительство Российской Федерации. Распоряжение № 1756-р от 29.12.2001.

3. **Стратегия** модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. [Текст] – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 95 с.

4. **Абульханова-Славская, К. А.** Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

5. **Бурденюк, Г. М.** Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Г. М. Бурденюк. – Кишинев, 1993. – 38 с.

6. **Ишкова, А. Э.** Развитие исследовательской компетентности педагогов и учащихся в рамках начального и среднего профессионального образования [Текст] / А. Э. Ишкова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 344–351.

7. **Петунин, О. В.** Проблема активизации познавательной самостоятельности старших школьников в образовательном процессе [Текст] / О. В. Петунин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 352–361.

8. **Давыденко, В. А.** Историко-педагогический анализ идеи педагогического стимулирования учения школьников [Текст] / В. А. Давыденко // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 220–229.

9. **Манюрова, Г. Х.** Самостоятельная работа и познавательная самостоятельность как психолого-педагогическая проблема [Текст] / Г. Х. Манюрова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 170–176.

УДК 371.01

Ольга Алексеевна Краснокутская

*Преподаватель ГОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет»,
alfa-st1@yandex.ru, Элиста*

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Olga Alekseyevna Krasnokutskaya

Kalmyk State University, alfa-st1@yandex.ru, Elista

**THE PREPARATION OF THE PRIMARY CLASSIC'S FUTURE
TEACHERS TO FORMATION OF THE AESTHETIC FEELINGS
OF THE YOUNGER SCHOOLBOYS**

В последние годы в российском обществе со всей остротой встает задача возвращения человеку его духовного потенциала, повышения общекультурного уровня населения страны. Современному человеку недостает опыта смысложизненного эстетического переживания, являющегося одной из основ формирования его «человечности». Обеспечить становление данной сферы личности невозможно без серьезного обращения к духовной культуре и искусству, без ценностно-смыслового освоения предметов художественно-эстетического цикла. Очевидно, что ситуация возрождения духовности социума востребует учителя, обладающего не только широким спектром профессиональных качеств, но гуманитарной культурой. Как носитель такой культуры педагог лично влияет на ребенка. Он способствует развитию у школьников эстетических чувств, которые не передаются «из рук в руки», а формируются в контексте определенной гуманитарно-эстетической ситуации.

Сегодня не может быть достаточно удовлетворена потребность в таких педагогах, поскольку существующая система их профессионального образования не формирует у будущего учителя опыт владения своей эмоциональной сферой как инструментом создания гуманитарно-эстетической ситуации, умения изучать и использовать в педагогической практике свой чувственный, сенсорный аппарат. Анализ школьной практики показывает, что подавляющее большинство детей не умеют сопереживать другому человеку, не способны дифференцировать свои ощущения и эмоции, не испытывают эстетические чувства к произведениям искусства. Одной из причин дефицита такого эмоционально-чувственного опыта является то, что предметы художественно-эстетического цикла, позволяющие формировать внутренний мир ребенка, преподаются по аналогии с естественнонаучными дисциплинами. Они изучаются рациональным способом, серьезно

не затрагивая при этом структуры сознания школьников и их чувственную сферу. Наше обследование (в нем приняли участие 107 человек – учителей начальных классов и воспитателей групп продленного дня) показало, что многие учителя не умеют включать переживания детей в содержание урока, не готовы педагогически целесообразно влиять на внутренний мир ребенка (имеют место либо манипулирование, либо грубое вторжение, либо невмешательство в субъективную сферу).

При опросе выяснилось, что только 17,6% учителей работающих в школах г. Элисты и республики Калмыкия, регулярно применяют в своей образовательной и воспитательной деятельности различные виды искусства (изобразительное искусство, музыку). 41,2% учителей испытывают неуверенность при применении художественно-эстетических средств в работе со школьниками, объясняя подобное положение тем, что не имеют достаточного уровня знаний, умений и навыков в области искусства. 42,2% учителей, преподающих разные предметы, отрицают собственную педагогическую деятельность в области художественно-эстетического воспитания, мотивируя это тем, что это входит в задачи других учителей-предметников – специалистов в области художественного воспитания.

Современной школе требуется учитель, обладающий не только широким спектром профессиональных качеств, но, в первую очередь, гуманитарной культурой. Как носитель такой культуры педагог лично влияет на ребенка. Он способствует развитию у школьников эстетических чувств, которые не передаются «из рук в руки», а формируются в контексте определенной гуманитарно-эстетической ситуации. Сегодня не может быть достаточно удовлетворена потребность в таком педагоге, о котором мы ведем речь, потому что система вузовского профессионального образования требует перестройки. Как показывает анализ, проведенный в рамках нашего исследования, в вузах ведется подготовка учителей-предметников, не владеющих в полной мере своей эмоциональной сферой как инструментом создания гуманитарно-эстетической ситуации, не изучающих свой чувственный, сенсорный аппарат.

В педагогике сегодня предпринимаются попытки пересмотра системы подготовки будущего учителя, его профессионального мастерства и педагогической компетентности. В частности, раскрываются некоторые условия становления учителя с позиции личностного подхода (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, Е. М. Сафронова, И. В. Арановская и др.), с позиции гуманитарно-антропологического подхода в образовании (С. В. Белова, В. И. Слободчиков и др.).

Однако существует еще ряд нерешенных задач в области подготовки будущих учителей к формированию у школьников эстетических чувств. Они связаны с определением личностно-развивающего потенциала предметов художественного цикла, с возможностями использования данного потенциала в педагогической практике, с подготовкой будущих педагогов к развитию эмоционально-чувственной сферы учащихся средствами музыкального искусства.

Содержание подготовки студентов к формированию и развитию эстетических чувств младших школьников должно включать в себя: их личностный опыт общения с музыкальным искусством на разных уровнях восприятия и рефлексии этого опыта; процесс выращивания музыкальной культуры; накопление знаний о мире переживаний детей как многообразной субъективной реальности и об особенностях формирования у них эстетических чувств; освоение технологии по формированию данных чувств. Процесс подготовки студентов к развитию эмоционально-чувственной сферы младших школьников предполагает логику развертывания, с одной стороны, ситуаций, в которых будущие педагоги исследуют себя как носителей музыкальной культуры, с другой стороны, ситуаций, которые дают опыт стимулирования эстетических переживаний школьников. Данный процесс включает общую художественно-эстетическую подготовку, общую и частно-методическую музыкальную подготовку, специальную музыкально-эстетическую подготовку и педагогическую практику.

На протяжении последнего десятилетия нами велась активная работа, связанная с расширением содержания предметов художественно-эстетического цикла на педагогическом факультете Калмыцкого государственного университета. В курсах «Теории и методики музыкального воспитания», «Хороведения», «Мировой художественной культуры», «Этики и эстетики», а также в ходе педагогической практики осуществлялась целенаправленная подготовка будущих учителей к музыкально-педагогической деятельности с младшими школьниками, а именно, к формированию их эстетических чувств. *Основой ее являлось накопление опыта эстетического переживания, который мы рассматривали как опыт эмоционально-чувственного отношения к музыке (к прекрасному в природе, в жизни людей, в искусстве и т. д.), включающий в себя также адекватное восприятие музыкального произведения и его оценку.*

Переживание – это любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни. К. Д. Ушинский писал: «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 ее строя. В мыслях наших мы можем сами себя обманывать, но чувствования наши скажут нам, что мы такое: не то, чем мы хотели быть, но то, что мы такое на самом деле» [5, с. 117–118].

Чувства – это наиболее сильная и непосредственная реакция человека на взаимодействие его с действительностью. Советский психолог А. Н. Лук дает такое определение: «Чувство – это одна из форм отражения действительности, выражающая субъективное отношение человека к удовлетворению его потребностей, к соответствию или несоответствию чего-либо его

представлениям» [2, с. 17]. Эмоции же рассматриваются как база чувства, основа, на которой они развились и продолжают развиваться, усложняться, приобретать различные оттенки.

Учитель начальной школы ответственен за пробуждение и формирование эстетических эмоций детей, за их углубленное эстетическое и художественное восприятие, за удовлетворение их потребности в обмене впечатлениями по поводу данного восприятия. А. Н. Лук отмечает, что «деятельность педагога должна органически войти в эстетический опыт учащихся, влияя на их эстетическую ориентацию в жизни, в процессе учебы, в общении с людьми, в восприятии эстетических и художественных явлений» [2, с. 187]. А как приобрести этот опыт, опыт эмоционального переживания? Понятно, что объяснения здесь вряд ли помогут.

Нужен эмоциональный аналог будущего переживания, который поможет личности в будущем скорее найти выход из порой непредсказуемых ситуаций. Значение таких сведений (впечатлений) для личности исключительно велико, поэтому большинство таких «эмоциональных перспектив», выраженных в личном опыте человека, исторических фактах, научных сведениях, живо воспринимается индивидом. Наиболее плодотворный стиль взаимоотношений – это сотрудничество, сопереживание, сотворчество, соучастие, при котором один человек «заражает» своим переживанием другого и имеет возможность «видеть» то или иное чувство под разным углом зрения. Учитель, как ведущий субъект учебно-воспитательного процесса, сопровождает ученика в художественно-образовательном пространстве, приобщая его к прекрасному по возможности тактично, аккуратно, неназойливо, незаметно. Поэтому очень важной задачей в данном случае является необходимость научить будущего учителя создавать эстетическую ситуацию в процессе общения учащихся с музыкальным искусством.

Под термином «эстетическая ситуация» мы понимаем «фрагмент такой совместной деятельности учителя с учащимися, когда создаются условия для отношения с эстетическим объектом, в результате чего школьник, включаясь в эстетические отношения, приобретает опыт эстетического восприятия, суждений, оценок» [4]. Нами разработана и апробирована методика создания и моделирования эстетических ситуаций в процессе занятий эстетического цикла, среди которых ситуации: эмоциональной установки; эмоционального восприятия; эмоциональной отзывчивости; творческого самовыражения; диалога.

Использование методики моделирования эстетических ситуаций на занятиях позволяет будущим учителям не только овладеть технологией их создания и применения, но и развивает их собственный опыт общения с музыкальным искусством и переживанием его. Данная технология выступает как последовательность ситуаций, реализуемых на разных этапах. Рассмотрим их подробнее.

Целью первого этапа является накопление опыта общения с музыкальным искусством. На этом этапе происходит знакомство с произведениями музыкального искусства и развитие аппарата восприятия личности.

По Ж. Пиаже, процесс восприятия происходит на сенсорно-моторном, символическом, логическом и лингвистическом уровнях. Работа со студентами ведется в следующих направлениях: развитие интереса к музыке и способности ее эмоционального постижения; развитие музыкально-эстетической (художественной) культуры; развитие музыкальности (музыкальных способностей) будущих педагогов.

Здесь используются ситуации эмоциональной установки, эмоционального восприятия, эмоциональной отзывчивости, ориентированные на понимание, осознание и рефлексии собственных чувств и переживаний в контексте общения с музыкальным произведением. Так, например, овладевая технологией создания ситуации эмоциональной установки, студенты:

1. изучают механизм возникновения психологического состояния – установки, способствующей адекватности эмоционального восприятия искусства и повышающей активность учащихся в процессе общения с музыкальным искусством;
2. разрабатывают тематические установочные беседы для младших школьников, используя различные виды искусств;
3. развивают навыки наблюдения за учащимися (за внешней реакцией) в процессе восприятия ими музыкальных произведений.

Ведущими методами и приемами на этом этапе являются: вербализация собственных переживаний. Для более верного осознания собственного эмоционального впечатления о музыкальных произведениях и их вербализации нами активно применялся «Словарь эстетических эмоций» В. Г. Ражникова; этюды на выражение эмоций и чувств, в которых студентам предлагается невербально выразить заданную эмоцию или настроение; самооценка эмоциональных состояний и их рефлексия в процессе восприятия художественного произведения; художественно-педагогический анализ музыкальных произведений; совместное создание музыкального образа (в хоровом исполнении) в учебной группе; взаимообучение. Немаловажным фактором накопления опыта общения с музыкой и развития музыкального восприятия является требование педагога обязательного посещения концертов классической музыки и ведения «концертного дневника».

Второй этап нашей работы направлен на освоение технологии создания эстетических ситуаций, необходимых для формирования эстетических чувств младших школьников. Наиболее важным здесь мы видим овладение системой знаний и умений в области природы эстетических чувств и их возрастного генезиса. С этой целью в образовательный процесс будущих педагогов вводится спецкурс «Основы музыкально-эстетического развития младших школьников». Его содержание позволяет будущим учителям на более глубоком уровне теории и практики усваивать знания о сущности, природе, онтогенезе эстетических чувств и способов их формирования у младших школьников.

На этом этапе актуальной становится освоение и реализация ситуации диалога. В процессе музыкально-эстетической деятельности педагог становится «посредником» между композитором (автором) и воспринимаю-

щим его произведение (младшим школьником), и в его задачу входит создание ситуации «внутреннего диалога». М. М. Бахтин пишет, что «увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой субъект» [1, с. 306]. Также необходим диалог между учителем и учеником, в ходе которого учитель направляет наблюдение-восприятие ученика, фиксирует его внимание на средствах музыкальной выразительности, создающих художественный образ, при этом ребенок по-своему воспринимает произведение искусства, глубже переживает его. Способность будущего учителя к созданию творческого диалога по проблеме смыслов, оценок музыкального произведения является еще одним показателем готовности будущего учителя к формированию эстетических чувств школьников. Данная ситуация включает в себя ранее представленные ситуации и является своего рода инструментом овладения технологией их создания. Ведущими методами этого этапа являются: моделирование художественно-творческого процесса; театрализация; педагогическое моделирование и деловые игры.

Третий этап предполагал использование будущими учителями полученного ранее опыта общения с музыкальным искусством и реализацию технологии создания эстетических ситуаций в собственной педагогической практике. Цель данного этапа – процесс формирования эстетических чувств младших школьников. В ходе педагогической практики использовался личный опыт будущих учителей общения с музыкальным искусством и опыт применения технологии создания эстетических ситуаций на новом, творческом уровне. Студент здесь становится не только участником эстетической ситуации, но и ее создателем. Доминирующей ситуацией является ситуация творческого самовыражения, которая включает в себя все ранее представленные ситуации.

В педагогической практике студентов эти ситуации получают свое дальнейшее развитие и обогащение. Так, например, ситуации эмоциональной установки и эмоционального восприятия трансформируются в ситуацию стимулирования эмоциональных переживаний, будущий учитель использует наиболее эффективные приемы воздействия на эмоциональную сферу школьников. Например, студенты используют небольшой по размеру, но яркий по содержанию и насыщенный экспрессией учителя, рассказ об авторе музыкального произведения или о самом музыкальном произведении, истории его создания; применяют различные ассоциации и символы для характеристики художественного образа. Ситуация эмоциональной отзывчивости получает свое развитие в ситуации уяснения выразительных возможностей художественных средств (музыки), для этого студенты используют метод перекодировки (переводят звуковые средства музыкальной выразительности в другую знаковую систему, например, переводят движение мелодии в графическую схему). Также эстетические ситуации обогащаются за счет вновь возникшей ситуации поддержки художественно-эстетических оценок, выводов и размышлений, возникших на основе эстетических переживаний и создания ситуации «эмоционального резонирования». Ведущими методами

210

здесь являются: художественно-педагогический анализ музыкальных произведений; контент-анализ [3, с. 169]; нормотворчество; наблюдение.

Включение обновленного содержания в подготовку будущих учителей начальной школы положительно влияет на художественно-эстетическую подготовку в целом.

Таким образом, результаты проведенной нами опытно-экспериментальной работы подтвердили исходные идеи нашего исследования о возможности учителя воздействовать на эмоционально-чувственную сферу ученика и осуществлять музыкально-эстетическое образование через собственный опыт эстетических переживаний и их рефлексии.

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества. [Текст] / М. М. Бахтин. – М., 1986.
2. **Лук, А. Н.** Эмоции и личность. [Текст] / А. Н. Лук. – М., 1982.
3. **Малюков, А. Н.** Психология переживания и художественное развитие личности [Текст]: научно-методическое пособие. / А. Н. Малюков. – Дубна: изд. Центр «Феникс», 1999.
4. **Сафронова, Е. М.** Воспитание эстетического вкуса старших подростков [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук. / Е. М. Сафронова. – Волгоград, 1992.
5. **Ушинский, К. Д.** Человек как предмет воспитания. [Текст] / К. Д. Ушинский. Т. 2. – М., 1950.
6. **Толстоухова, А. В.** О проблемах развития начального художественного образования в Якутии [Текст] / А. В. Толстоухова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 226–231.
7. **Карпова, Н. П.** Потенциал сельского социума в формировании духовности школьников [Текст] / Н. П. Карпова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 106–112.
8. **Петрова, Л. Е.** Формирование творческих способностей школьников средствами живописи в условиях профильного обучения [Текст] / Л. Е. Петрова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 337–344.
9. **Крестовский, А. В.** Роль народной сказки в воспитании духовно-нравственных качеств младших школьников [Текст] / А. В. Крестовский // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 320–330.
10. **Снопова, Т. К.** Народная сказка как средство воспитания и обучения детей [Текст] / Т. К. Снопова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 223–228.
11. **Морылев, С. И.** Активизация самостоятельной художественно-творческой деятельности учащихся художественных школ [Текст] / С. И. Морылев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 339–345.
12. **Наурызбаева, Р. Н.** Воспитательный потенциал поэтического состязания в условиях художественно-творческой деятельности учащихся [Текст] / Р. Н. Наурызбаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 283–294.

УДК 378.01

Елена Семеновна Бабунова

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета, presch@masu.ru, Магнитогорск

**ОБОСНОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ПОСТРОЕНИЯ
И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ
СТАНОВЛЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Elena Semyonovna Babunova

Cand. of Pedagogical Sciences, Professor of Preschool Pedagogics and Psychology Department, Magnitogorsk State University, presch@masu.ru, Magnitogorsk

**THE SUBSTANTIATION OF PRINCIPLES OF CONSTRUCTION
AND REALIZATION OF PEDAGOGICAL STRATEGY
OF FORMATION OF ETHNOCULTURAL ERUDITION
OF CHILDREN PRESCHOOL VOZRASTAPEDAGOGICHESKY**

Современную эпоху по праву называют эпохой этнического возрождения. Усиление роли культуры во всех сферах общественной жизни, включая образование, диктует необходимость сохранения и познания личностью своей культуры. В современной социокультурной ситуации человек находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей. Единство знаний и культуры в историческом плане означает непрерывность и преемственность межкультурных и межэтнических связей. Только личность может раскрыть для себя общечеловеческие ценности, быть способным к диалогу культур, освоению общемировой и национальных культур.

Дошкольное этнокультурное образование (как система воспитания и обучения) направлено на становление этнокультурной личности, присваивающей этнокультурную образованность.

Педагогическая стратегия включает теоретическую разработку и практическую реализацию направлений этнокультурной педагогической деятельности, определяющей цель и задачи, закономерности, принципы, содержание и методику становления этнокультурной образованности личности дошкольника.

Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста предполагает задействование взаимосвязанных внешней (этнокультурное образование педагогов) и внутренней (этнокультурное образование детей старшего дошкольного возраста) подсистем посредством создания комплекса организационно-педагогических условий.

Под этнокультурной образованностью выступает некоторое свойство, приобретаемое личностью в процессе этнокультурного образования.

Сущностная характеристика этнокультурной образованности выражается в определенной мере овладения (усвоения, освоения) личностью этнокультурным опытом (наследием), наличия эмоционально-ценностного отношения к данному опыту, а также в способности личности пользоваться усвоенным опытом в различных сферах своей жизнедеятельности. Этнокультурная образованность педагогов и детей включает содержательный (этнокультурные знания), личностный (личностные качества активного субъекта этнокультурного образовательного процесса) и деятельностный (этнокультурная деятельность) компоненты.

Исследуемая характеристика этнокультурной образованности личности рассматривается как результат реализации педагогической стратегии её становления в системе дошкольного этнокультурного образования. Конкретизация этой идеи осуществляется на основе моделирования педагогической стратегии дошкольного этнокультурного образования, которое представляет собой этнокультурную направленность целостного образовательного процесса на становление этнокультурной образованности личности детей и педагогов.

Теоретическое обоснование моделирования педагогической стратегии учитывает особенность категории «принцип» (лат. *principium* – основа, начало), раскрываемую в философии. Данная категория рассматривается как в субъективном, так и в объективном смысле. В субъективном смысле – это «основное положение, предпосылка (принцип мышления, принцип действия), а в объективном смысле – первооснова, исходный пункт, самое первое (реальный принцип, принцип бытия)» [12, с. 363].

В современном словаре иностранных слов понятие «принцип» включает «основное начало, на котором построено какая-либо научная система, теория и т. п.» [11, с. 462].

В педагогической науке выдвигаемые цели и задачи образовательного процесса должны опираться на основные правила, ведущие идеи, основополагающие требования к деятельности и поведению, вытекающие из закономерностей образовательного процесса, то есть на педагогические принципы. Следовательно, в педагогической науке принципы – это основа, первоначало, в них отражаются требования к организации педагогической деятельности, определяются её направления, конечная цель и результат деятельности. По мнению большинства исследователей, принципы способствуют интеграции различных средств, форм, методов и приемов в целостную систему, определяют стратегическое направление целостного подхода к решению задач образовательного процесса [7; 8; 9].

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к классификации принципов педагогической деятельности, которая осуществляется в профессиональных умениях методологического характера (Н. А. Вахрушева, Н. Н. Тулькибаева, Л. В. Трубайчук) [4]. Основанием для классификации ряд исследователей определяют сущностные стороны образовательного процесса. В связи с этим, принципы разделяются на при-

нципы обучения (дидактики) и принципы воспитания. При этом принципы обучения направляют деятельность педагога, реализуя нормативные основы обучения и учитывают закономерности познавательной деятельности обучающихся. Принципы воспитания обозначают основополагающие идеи или ценностные основания воспитания человека. Так, И. З. Гликман утверждает, что «принципы воспитания – это исходные положения, важнейшие правила организации воспитания, которые воспитатели должны обязательно соблюдать [1, с. 32]. По мнению большинства исследователей, закономерности воспитания и обучения – это связи между компонентами системы, которые обеспечивают определенный результат. Закономерности конкретизируются в принципах воспитания и обучения; принципы – в методике; методика – в средствах, методах; методы – в приемах [1].

На наш взгляд, данный вектор будет иметь положительный результат, если будет объединяющий, единый смысловой стержень, то есть содержание воспитания и обучения. Мы разделяем точку зрения исследователей на то, что принципы сложились исторически с развитием общества, культуры, опыта воспитательской деятельности и педагогической науки. Закономерным является вывод о том, что принципы воспитания и обучения соответствуют социальному заказу общества, представленного в целях и задачах развития личности.

Данная классификация является традиционной и в ней содержится общепедагогическое научное обоснование взаимосвязи воспитания и обучения. Общим основанием единства данных процессов является их единая социальная природа: они возникли и функционируют как механизмы социализации, направленные на передачу, сохранение, воспроизведение социокультурного опыта.

В настоящее время в основу классификации принципов исследователи кладут особенности психического развития личности и своеобразие межличностных отношений между педагогом и детьми [2; 5; 6]. Данные принципы описывают позицию взрослого в психическом развитии личности. Так, А. Н. Леонтьев рассматривает обучение как общение между взрослыми и детьми, как общение между теми, кто обладает определенным опытом и теми, кто его усваивает. В связи с этим, вводятся принципы активности обучающего и субъектной позиции обучаемого; принцип творчества и сотворчества; принцип учета возрастной динамики в психическом развитии ребенка и т. д. [2].

Основанием для следующей классификации принципов организации педагогической деятельности является учет специфики содержания данной деятельности. Ряд исследователей выделяют общепедагогические и специфические принципы, раскрывающие направления педагогического содействия [4; 6; 9].

В своем исследовании мы исходим из того, что принципы – это общие положения, которые отражают не только построение самой педагогической стратегии становления этнокультурной образованности личности, но и

её применение и развитие. Поэтому реализация принципов направлена на достижение обозначенной цели педагогической стратегии становления этнокультурной образованности личности, построение её содержания, а также определяет эффективность методики становления этнокультурной образованности субъектов образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения. Совокупность принципов, представленных в нашем исследовании позволяет сформировать основы стилевой педагогики, построенные на гуманно-личностном взаимодействии и учитывающие закономерности построения педагогической стратегии становления этнокультурной образованности. Из них вытекают следующие принципы построения педагогической стратегии становления этнокультурной образованности субъектов образовательного процесса: а) целостности и системности этнокультурного образовательного процесса ДОУ; б) единства, взаимодействия и взаимообусловленности внешней и внутренней подсистем дошкольного этнокультурного образования; в) этнопедагогизации образовательной среды на основе регионализации-районирования содержания дошкольного этнокультурного образования; г) интеграции содержания, методов, приемов, средств и форм дошкольного этнокультурного образования.

Первым источником отбора вышеуказанных принципов для нас выступали нормативно-правовые законодательные акты Российской Федерации, в которых раскрываются цели и задачи национального (этнокультурного) образования, его роль в формировании личности подрастающего поколения. Указывается необходимость модернизации российского образования, использования уникальных образцов собственных культур народов России. Здесь требуется огромная работа по развитию человека, этнокультурной сферы в целом.

Вторым источником принципов построения системы дошкольного этнокультурного образования является рассмотрение образования как важнейшего пути становления «собственно человеческого в человеке» (В. И. Слободчиков) [10]. И в тоже время образование – способ утверждения каждым собственного образа, своего лица. Социальные функции образования, в которых необходимость этнокультурного образования проступает наиболее отчетливо и убедительно, предполагают формирование осмысленных укладов жизни и деятельности людей в определенном культурно-историческом пространстве.

Третьим источником вышеуказанных принципов построения педагогической стратегии становления этнокультурной образованности личности является детерминированная взаимосвязь двух социальных явлений нашей жизни – культуры и образования: культура есть условие образования, образование есть условие культуры. Вместе с тем, образование есть относительно самостоятельный механизм запуска новых форм культуры. Признание социокультурных свойств образования не исключает наличие такой составляющей как этнокультурные свойства. Законы культурологии образования позволяют рассмотреть этнокультурное образование как культурный про-

цесс, деятельность, пространство и как социокультурную педагогическую систему.

Четвертым источником обозначенных принципов являются педагогические идеи, взгляды и мнения, которые обосновывают важность рассмотрения образования культуроёмким и культуросообразным, поскольку реально обогатить его этнокультурным содержанием всегда оказывается достаточно трудным. Человек рассматривается субъектом культуры, но каждое поколение педагогов пытается заново решить проблемы становления этнокультурной личности и далеко не всегда достигает цели. Субъекты образовательных процессов (педагоги, управленцы, родители, исследователи и конкретные сообщества как коллективные субъекты) являются носителями разных культур, но не всегда они способны создать систему дошкольного этнокультурного образования, в центре которой находятся дети как потребители и создатели культуры. Этнокультурная, творческая деятельность педагогов обеспечивает становление этнокультурной личности ребенка-дошкольника, когда данная деятельность организована как целенаправленная и содержательно развивающая.

Характеризуя данные источники отбора принципов построения педагогической стратегии становления этнокультурной образованности, мы также учитывали, что дошкольный период детства является сензитивным к восприятию, пониманию, творению этнокультуры. Возможности дошкольного возраста раскрываются благодаря этнокультурной образованности педагога, который актуализирует личностную позицию ребенка, направленную на освоение этнокультурного опыта. Все это дает возможность говорить о важности этнокультурной подготовки педагога, включающей различные стороны этнопедагогической деятельности.

Рассмотрим сущность принципа – целостности и системности этнокультурного образовательного процесса ДООУ, как основополагающего. Прежде всего, отметим его двоякое значение.

Во-первых, педагогическая стратегия выстраивается так, чтобы устанавливалась совокупность элементов, находящихся в определенных взаимосвязях, взаимоотношениях и образующих целостность, то есть единство её главных направлений как системы. На этом основывается необходимость осуществления взаимосвязи внешней и внутренней подсистем дошкольного этнокультурного образования, различных элементов этнокультуры, сторон этнокультурного образования, его взаимосвязи с другими сторонами дошкольного образования. Целостность и системность обеспечиваются социально-педагогической установкой на гармоническое развитие личности, развитие базисных качеств личности, её этнокультурной направленности. Целостность или идентичность, как базовое психическое понятие включает в себя чувство устойчивости и непрерывности этнического Я, причастности к социокультурной группе, принятости ею, тождественности. Целостность личности определяет систему её ценностей, интересы, способности и потребности. Это особый стиль и способ переживания, ощущения себя с точки

зрения других людей и исторического времени. На этом основывается необходимость осуществления, как интеграции содержания, так и форм, средств, методов и приемов дошкольного этнокультурного образования. Каждое из них усиливает воздействие другого за счет взаимопроникновения и взаимообусловленности их специфики и своеобразия.

Во-вторых, дошкольное этнокультурное образование, основой которого является этническая культура, в силу её традиционности, может и должно становится органической частью своеобразной дополнительной функцией при реализации содержательных сторон развития личности ребенка – физического, познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического.

Мы полагаем, что системность позволяет изучить специфику дошкольного этнокультурного образования по отдельным структурным компонентам, выявить внешние и внутренние связи между ними, раскрыть взаимообусловленность этнокультурной образованности педагогов и детей дошкольного возраста. Вследствие этого, образуется определенная целостность и единство, раскрывающая гармоничность целей, задач, содержания, средств, форм, методов и приемов, направленных на развитие всех сторон этнокультурной образованности личности педагогов и детей. Взаимообусловленность всех элементов педагогической стратегии становления этнокультурной образованности обеспечивает их логическую направленность, содержательную характеристику, зависимость результативности от социально-обусловленных целей и задач дошкольного этнокультурного образования.

По нашему мнению, реализация принципа целостности и системности требует обеспечить: а) единство всех направлений дошкольного этнокультурного образования; б) единство задействования психологического механизма становления этнокультурной образованности личности педагогов и детей; в) единство форм, средств, методов и приемов дошкольного этнокультурного образования.

В практической реализации деятельности педагогов этот принцип отражается в следующих правилах:

- становление этнокультурной образованности педагогов осуществляется под влиянием всех направлений, сфер, форм, средств, методов и приемов;
- организация различных видов деятельности, направленных на освоение этнокультурного наследия;
- построение и обогащение образовательной среды за счет её наполнения этнокультурным содержанием;
- осуществление интегративных связей в усвоении культурологических, этнографических, этнопсихологических, педагогических знаний;
- организация самообразования и повышения квалификации с учетом личного этнокультурного опыта, личностной этничности, диалогизации культур;

– обеспечение возможности активного и творческого участия педагогов в различных этнокультурных мероприятиях (культурно-досуговых, познавательных, художественно-эстетических, физкультурно-оздоровительных и др.);

– обеспечение взаимосвязи, сотрудничества субъектов образовательного процесса с различными социокультурными объектами (музеи, библиотеки, центры национальных культур, театры, музыкальные школы и др.);

– осуществление спектра средств педагогического содействия, предусматривающего использование потенциала разнообразных элементов традиционных народных культур;

– ориентация в организации подготовки педагогов на активное освоение этнокультурных ценностей;

– учет специфики влияния факторов этнической традиционной культуры социума (традиции, быт, религия, искусство, труд, семья);

– постоянное отслеживание эффективного влияния этнокультурного образования на формирование этнокультурной образованности педагогов.

В практической реализации деятельности детей этот принцип отражается в следующих правилах:

– становление этнокультурной образованности детей старшего дошкольного возраста осуществляется под влиянием всех направлений, сфер, форм, средств, методов и приемов;

– организация специфических видов детской деятельности, направленных на освоение этнокультурного наследия (игровая, продуктивная, познавательная, общение);

– признание приоритетности игровых методов обучения и воспитания, направленных на повышение познавательной, эмоциональной, практической активности дошкольников;

– построение и обогащение этнокультурной среды совместно с педагогом;

– применение этнографических, исторических, этнопсихологических, этнокультурных знаний в специфических видах детской деятельности;

– продвижение ребенка к всеобщим этнокультурным ценностям через приобщение к своей национальной и другим культурам через активное приобщение к разнообразным традициям, быту, фольклору, языкам и др.;

– активное и творческое участие детей в различных этнокультурных мероприятиях (культурно-досуговых, познавательных, художественно-эстетических, физкультурно-оздоровительных и др.);

– обогащение этнокультурной образованности детей за счет расширения этнокультурных (социокультурных) объектов социума (музеи, библиотеки, центры национальных культур, театры, музыкальные школы и др.);

– осуществление спектра средств педагогического содействия, предусматривающего использование потенциала разнообразных элементов традиционных народных культур (педагогическая поддержка, помощь, фиксация успеха, создание ситуаций успеха, стимулирование детской субкультуры и личного этнокультурного опыта общения);

– ориентация в организации этнокультурного образования дошкольников на многофункциональный характер форм, средств, методов, приемов, обеспечивающих активное эмоционально-положительное освоение этнокультурных ценностей;

– учет специфики влияния факторов этнической традиционной культуры социума (традиции, быт, религия, искусство, труд, семья) на становление этнокультурной образованности ребенка;

– диагностирование эффективного влияния этнокультурного образования на становление этнокультурной образованности детей старшего дошкольного возраста с использованием разнообразных методов (беседы, наблюдения, игровые ситуации, дидактические игры, стандартизированные методики и т. д.).

Согласно этому, принцип целостности и системности требует того, чтобы предметом деятельности субъектов этнокультурного образования в ДООУ была такая ситуация, при которой дошкольное этнокультурное образование рассматривается целостно, в единстве всех направлений дошкольного этнокультурного образования; задействования психологического механизма становления этнокультурной образованности личности педагогов и детей, а также в комплексности форм, средств, методов и приемов дошкольного этнокультурного образования.

Таким образом, принципы построения педагогической стратегии становления этнокультурной образованности личности выступают основаниями для практической этнокультурной деятельности педагогов.

Библиографический список

1. **Гликман, И. З.** Теория и методика воспитания [Текст]: учеб. пособие / И. З. Гликман. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
2. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст]: учеб пособие для студентов вузов по специальности «Психология» / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2004. – 345 с.
3. **Лихачев, Б. Т.** Педагогика [Текст]: курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М., 1998. – 464 с.
4. **Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики** [Текст] / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М., 2003. – 274 с.
5. **Петровский, В. А.** Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1996. – 213 с.
6. **Платонов, К. К.** Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
7. **Сайгушев, Н. Я.** Сущностно-содержательная модель рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя [Текст]: монография / Н. Я. Сайгушев. – СПб.: Образование – культура, 2001. – 149 с.
8. **Сериков, Г. Н.** Образование : аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 664 с.
9. **Сластенин, В. А.** Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 2001. – 224 с.

10. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности [Текст] / В. И. Слободчиков, Н. А. Исаев. – М.: школа-пресс, 1995. – 384 с.
11. **Современный** словарь иностранных слов. [Текст] – М.: Русский язык, 1992. – 740 с.
12. **Философский** энциклопедический словарь. [Текст] – М.: ИНФРА, 2004. – 576 с.
13. **Беловолов, В. А.** Духовно-нравственное воспитание как социально-педагогический феномен [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 192–199.
14. **Бубякина, Н. Е.** Мультикультурное воспитание и образование как основа создания полиэтнической школы [Текст] / Н. Е. Бубякина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 184–192.
15. **Цаллагова, З. Б.** Этнопедагогический диалог культур [Текст] / З. Б. Цаллагова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 231–235.
16. **Цаллагова, З. Б.** Рецепты народного воспитания [Текст] / З. Б. Цаллагова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 289–298.
17. **Наурызбаева, Р. Н.** Применение эвристических методов в развитии художественно-творческой деятельности учащихся средствами народных традиций [Текст] / Р. Н. Наурызбаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 295–304.

УДК 37.018.1

Марина Михайловна Шубович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности Ульяновского государственного университета, shubvg@mail.ru, Ульяновск

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Marina Mihailovna Shubovich

Cand. Sc. Education, Docent of Pedagogy department of professional education and social activity in Ulyanovsk State University, shubvg@mail.ru, Ulyanovsk

FAMILY PEDAGOGICS IN THE SYSTEM OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE

Современная педагогика представляет собой систему научных отраслей (общая педагогика, возрастная педагогика, социальная педагогика, педагогическая психология, психопедагогика, специальная и коррекционная педагогика и др.), исследующих широкий круг общих и специфических проблем,

глубоко отражающих связи между соответствующими педагогическими явлениями. Каждая из отраслей педагогики изучает свой предмет (сущность воспитания, его глубинные внутренние механизмы, взаимосвязь с развитием личности и внешними условиями ее существования) под своим конкретным углом зрения. У всех этих отраслей, имеющих различные области исследования, есть немало точек соприкосновения, из которых возникают новые перспективные направления. Такой точкой соприкосновения является семейная педагогика.

Семейная педагогика – отрасль педагогической науки, выделенная по институциональному признаку, то есть по тому социальному институту – семье, который занимается воспитанием и обучением подрастающего поколения. Это наука о воспитании в семье, изучающая специфику условий семейного воспитания, их потенциальные возможности, разрабатывает научно обоснованные рекомендации родителям по формированию личности ребенка. Именно наука позволяет решать многие вопросы воспитания, обнаруживает трудности и помогает найти верное решение.

Семья – одно из самых многогранных социальных явлений, соединяющих в себе биологические, экономические, нравственные, психологические, педагогические, общественные и идеологические начала. Это исторически сложившаяся система взаимоотношений между супругами, родителями, детьми и социальной средой. Будучи относительно самостоятельным социальным объединением, семья отражает трудности, противоречия в жизни общества, в свою очередь, оказывает существенное влияние на жизнь общества. Будущее народа во многом зависит от семьи и семейного воспитания, которые не являются застывшими образованиями и претерпевают существенные изменения в процессе общественного развития. Поэтому многостороннее глубокое исследование механизмов взаимодействия поколений в семье, ее духовных ресурсов, педагогического потенциала, нравственных ценностей в высшей степени актуально.

Исследование семьи является по своей сути *комплексным*, оно связано с физиологическими процессами, с психологической динамикой взаимоотношений, с нормами и ценностями культуры, с экономическими условиями рынка и производства, с демографическими изменениями, с институтами армии, церкви, здравоохранения, правительственного управления и с историческими трансформациями в целом. Значимость семьи обусловлена ее уникальной ролью в воспроизводстве человеческого рода и важнейшей ролью семейного производства, семейной экономики в обеспечении благосостояния. Более того, например, американский социолог К. Циммерман исходит из «явной зависимости общественных формаций от семейных систем», диктующих формы правления и социального контроля, и лишь в новое время передающих эти функции «верховой власти». В связи с этим можно напомнить знаменитое «отступление» от марксизма одного из его основоположников Ф. Энгельса: «... Общественные порядки, при которых живут люди определенной исторической эпохи и определенной

страны, обуславливаются степенью развития, с одной стороны – труда, с другой – семьи. Чем меньше развит труд... тем сильнее проявляется зависимость общественного строя от родовых связей» [5, с. 4].

Семейная педагогика в *широком социальном смысле* является старейшей интеллектуальной дисциплиной. Издревле все попытки осмысления общественной жизни людей, так или иначе, но неминуемо были связаны с пониманием семейно-ролевой организации. Интерес к происхождению человечества и к человеческой истории всегда сопровождается интересом к браку, семье, родству как специфическим формам существования, сохранения и возобновления жизни поколений. В *узком социальном смысле* семейная педагогика рассматривает особую сферу жизнедеятельности и культуры семьи, связанную с особенностями и условиями воспитания детей, фокусируя внимание на совместной жизнедеятельности членов семьи, т. е. на семейном образе жизни. Индивидуальное своеобразие членов семьи накладывает отпечаток на стиль исполнения внутрисемейных ролей, проявляющийся через конфигурации межличностных взаимосвязей и взаимоотношений.

Становление семейной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания началось сравнительно недавно. Семейная педагогика стала выделяться из общей педагогики со второй половины XIX века, и лишь к началу XX столетия обрела свои теоретические положения. Усилиями ученых К. Д. Ушинского, Н. В. Шелгунова, М. М. Рубинштейна, П. Ф. Лесгафта, В. Н. Сорока-Росинского, М. И. Демкова и др. заложено начало семейного воспитания как научного направления, определены цели и задачи воспитания и обучения детей в семье. Многие положения, сформулированные педагогами того времени, остаются актуальными и сегодня.

Одним из самых ярких ученых, которого можно смело назвать основоположником этой науки в России, был П. Ф. Каптерев. По его инициативе в Петрограде зимой 1912–1913 гг. прошел I Съезд по семейному воспитанию. Главной темой Съезда было обсуждение вопроса о соотношении семейного и общественного воспитания, а также путей просвещения родителей.

Нужно сказать, на разных этапах развития страны этот вопрос решался по-разному. И именно поэтому, возможно, развитие теории семейной педагогики имеет несколько пунктирную историю. Основной акцент в исследовательских работах разных времен делался не столько на разработке теории семейного воспитания, сколько на изучении семьи (Т. А. Маркова), родительства (И. Кон), отдельных видов деятельности детей в семье (Г. Н. Гришина, Д. О. Дзинтаре), формировании силами родителей разных качеств личности ребенка (В. П. Дуброва, Л. В. Загик). Некоторые исследователи (И. В. Гребенников, И. В. Филип, А. Ю. Грапкин и др.) обращались к осмыслению взглядов педагогов советского и постсоветского периода (Н. К. Крупской, П. П. Блонского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ш. Амонашвили) в контексте семейного воспитания.

В настоящее время определены *объект и предмет* семейной педагогики. *Объектом* семейной педагогики является состояние и основные тенденции

развития семьи как воспитательного института. *Предмет* семейной педагогики – сущность, механизмы воспитания в семье, влияние этого процесса на становление личности ребенка. Воспитание в семье определяется как домашнее (иногда – домашне-семейное) воспитание. При этом учитывается, что домашнее воспитание может осуществляться членами семьи, а также специально приглашенными, иногда профессионально подготовленными к воспитательной деятельности лицами. В современных условиях домашнее воспитание дополняется общественным.

К основным *задачам* семейной педагогики относятся такие задачи, как: разработка теоретических проблем семейного воспитания; изучение опыта семейного воспитания; внедрение научных достижений в практику семейного воспитания; исследование путей повышения педагогической культуры родителей; обоснование целесообразного соотношения семейного и общественного воспитания и технологии взаимодействия родителей и профессиональных педагогов и др. [1, с. 18–19].

Совокупность *методов* семейной педагогики включает в себя методы воспитания и обучения, с помощью которых осуществляется домашнее воспитание, а также исследовательские методы, которые используются для изучения семьи как воспитательного института. Исследование семьи осуществляется как на *теоретическом*, так и на *эмпирическом* уровнях. Исследования теоретического уровня ведутся с помощью методов теоретического анализа и диалектического познания, сравнительно-исторического и сравнительно-сопоставительного анализа, обобщения и систематизации полученных данных, прогностического моделирования и др. Эмпирическим путем собирается фактический материал, характеризующий семью и домашнее воспитание. В задачи эмпирического уровня исследования входит обнаружение объективных связей, всестороннее изучение явлений и процессов домашнего воспитания. Для сбора фактического материала используется комплекс взаимодополняющих методов:

– изучение литературных источников, наблюдение, беседа, «педагогический консилиум», метод независимых характеристик, метод сочинений, изучение и обобщение опыта, изучение продуктов деятельности детей, изучение документации, опытная работа и др.;

– социологические методы: социологические опросы, интервьюирование и анкетирование, тестирование, социометрия;

– психологические методы: методика изучения семьи глазами ребенка с помощью рисунков, наблюдения игр и других видов деятельности;

– математические методы применяются для сбора и обработки полученного фактического материала: шкалирование, ранжирование, вычисление средних величин и др. [1, с. 20].

Говоря об *источниках* семейной педагогики, необходимо отметить, что, как и все отрасли педагогической науки, она развивается, анализируя, обобщая, вбирая в себя все ценное, созданное педагогической мыслью прошлых времен:

– анализ педагогических воззрений прошлого (семейная педагогика обращается к классическому наследию великих мыслителей, педагогов, к их главным идеям и концепциям, оказывавшим влияние на развитие педагогической мысли);

– народная педагогика, обобщающая многовековой житейский опыт и семейную народную культуру (первые идеи семейного воспитания, представления о любви, родителях, детях, предках сложились эмпирическим путем и передавались из века в век, из семьи – в семью посредством традиций, национально-этнической обрядности, обычаев);

– литература, живопись, музыка, произведения народного творчества, древнерусские литературные памятники, сборники более поздних лет, в которых прямо или косвенно в художественно-образной форме представлен мир семьи;

– религия (семейная народная педагогика развивалась, взаимодействуя с религией, религиозными представлениями о цели, функциях и средствах воспитания: в Библии, Коране, Талмуде высоко ставятся любовь, целомудрие, супружеская верность, женская честь, почитание предков, забота о родителях);

– практика семейного воспитания (представляющая бесценный опыт как позитивного, так и негативного влияния семьи на формирование личности ребенка);

– специальные экспериментальные исследования (результаты исследовательской деятельности специальных НИИ, занимающихся исследованием семьи, публикующиеся на страницах педагогических журналов, в монографиях, сборниках научных трудов и т. д.);

– дневниковые записи матерей, в которых отражаются особенности семейного воспитания и его влияние на формирование личности ребенка (книги Е. И. Конради «Исповедь матери», В. К. Маховой «Просто счастье», супругов Никитиных «Мы и наши дети», Н. А. Менчинской «Дневник матери» и др.);

– данные наук, связанных с семейной педагогикой («семейных наук»): философии, психологии, анатомии, физиологии, генетики и др.

Семья является сложнейшей подсистемой общества и выполняет разнообразные социальные функции. Поэтому семья служит объектом исследования многих наук, изучающих те или иные стороны ее развития и функционирования. Современную семью изучают такие науки, как педагогика, философия, демография, социология, экономика, юриспруденция, этика, история, психология, медицина, физиология, генетика, этика, история, этнография, антропология и др. Каждая из этих наук касается так или иначе вопросов воспитания детей, поскольку оно пронизывает все аспекты жизнедеятельности семьи. В контексте междисциплинарной научной интеграции необходимо отметить связь семейной педагогики с другими областями сотрудничества (социальная педагогика, психология семьи, социальная работа,

социология семьи, социология бюджетного времени, социология здоровья, экономика семьи и домохозяйства, семейное право и др.).

Педагогика интересуется семья как первый и самый мощный воспитатель ребенка, она изучает пути повышения педагогической культуры родителей, формы взаимодействия семьи с другими социальными институтами. *Семейное воспитание* и *семейное образование* являются важнейшими компонентами семейной педагогики.

Семейное воспитание во многом определяется личностными ресурсами семьи, которые, с одной стороны, зависят от состава семьи (полная или неполная семья, многодетная семья, наличие близких родственников, а с другой – от состояния здоровья, образования, индивидуальных интересов, уровня притязаний других членов семьи).

Семейное образование (домашнее образование) – форма общеобразовательной подготовки в семье, свободная от школьной регламентации и способствующая развитию творческих способностей воспитанников, – практически прекратило существование после 1917 г. и возродилось во второй половине XX в. в виде частных репетиторских занятий.

Социальная педагогика рассматривает семью как объект педагогического воздействия с точки зрения педагогики *социальной работы* с семьей. Если социальная работа с разными типами семей направлена на оказание социальной помощи и социальных услуг членам семьи в целях их адаптации к особенностям семейной жизни и к взаимодействию с микросредой, то социальная педагогика активизирует социальный потенциал семьи. Подобно социальной инженерии на предприятиях и фирмах она не только налаживает человеческие отношения, но и усовершенствует мотивацию семейной жизнедеятельности.

Обобщая достижения социальных наук, социальная педагогика создает модель социально одобряемой семьи и стремится к воплощению этого эталона в жизнь. Воздействия на ценностные ориентации и установки членов семьи в сторону нравственных идеалов семейности составляют суть социально-педагогических усилий. В отличие от средств массовой информации и пропаганды социальная педагогика стремится не к манипулированию сознанием, а к формированию глубоких убеждений личности, связанных с семейной жизнью. Роль социальной педагогики особенно велика при социальном воспитании подростков и молодежи в духе здорового стиля жизни, нравственной семейности. Однако чрезмерное усиление социально-педагогического воздействия чревато вмешательством в частную жизнь семьи и превращением в средство идеологического влияния. Только во взаимодействии с семьей возможно эффективное изменение ценностных ориентации личности в сторону нравственных принципов. Социальная педагогика должна дополнять, а не заменять собой семейное влияние на индивида [3, с. 20].

Философия разрабатывает систему общих принципов и способов познания, поэтому для семейной педагогики она является теоретической основой

осмысления опыта домашнего воспитания, научных трудов в этой области и создания на этой основе педагогических концепций. Философию семья интересуется как важнейшая сфера самореализации человека. Испокон веков для человека семейная жизнь, воспитание детей в большей или меньшей степени сопряжены с такими вечными философскими проблемами, как, например, ценностное отношение к миру; поиски смысла жизни, любви, красоты, истины; соотношение добра и зла и др. [1, с. 9]

Демография и социология изучают состояние и тенденции развития современной семьи. Данные этих наук используются для определения государственной семейной политики. В поле зрения демографии находятся проблемы состава семьи (по возрастным, национальным и другим признакам), ее занятости трудовой деятельностью, соотношения поколений, деторождения и др.

Демография теснее всего связана с социологией семьи и анализирует семейную структуру населения во взаимосвязи с половозрастной структурой, используя данные демографической статистики о размере и составе семьи, распространенности тех или иных семейных структур, о тенденциях брачности, детности, разводимости. Изучение роли семьи в воспроизводстве населения является неотъемлемой частью одновременно демографии и социологии семьи (где оно может именоваться социологией рождаемости). Демография семьи обобщает факты формирования, функционирования и распада семейно-родственных групп, тогда как социология семьи наряду с исследованием эффективности выполнения семьей репродуктивной функции интересуется также эффективностью социализации (воспитания – содержания – обучения) детей в семье, подготовки подрастающих поколений к принятию ролей взрослого человека, его социальных позиций и статусов.

Социология рассматривает семью как социальный институт, как универсальный фактор социализации ребенка. Ее интересуют типы, формы и функции семьи, организация и этапы семейной жизни [3, с. 21]. *Социология семьи* как часть общей социологии, как теория «среднего уровня» рассматривает особую сферу жизнедеятельности и культуры согласованно действующей группы людей (семьи). Социология семьи имеет дело с групповым, а не с индивидуальным субъектом жизнедеятельности.

Социология семьи сосредоточивает свое внимание на настоящем, на функционировании семьи как подсистемы общества и обращается к прошлому, чтобы точнее определить тенденции изменения семьи и вероятность их действия в будущем. Подчеркивая групповое качество семейной жизнедеятельности, социология семьи не остается безразличной к индивиду, но рассматривает его как члена семьи, как составную часть такого целого, которое не редуцируется к отдельной личности.

Социология семьи пересекается с социологией личности, но исследует личность, прежде всего, сквозь призму социокультурных внутрисемейных ролей, сквозь призму семейной принадлежности личности. В социологии семьи личность предстает не в своей абстрактной телесной бесполости, а

конкретно как муж или жена, как отец или мать, как брат или сестра, как сын или дочь. Поэтому социология семьи изучает семейно-родственные формы совместной жизни малой группы людей, семейный образ жизни в единстве и целостности взаимосвязи родительства – супружества – родства, т. е. собственно семью. Отдельно и супружество, и родительство, и родство могут рассматриваться в целях удобства научного анализа, но не как самостоятельные институты. Однако необходимо отметить, что в последнее время наметились тенденции к этому расчленению единого предмета социологии семьи на три обособленные части, к размыванию семьи как целостности взаимной жизнедеятельности [3, с. 18].

Социология бюджетов времени разрабатывает модели внерабочего использования времени, семейного времяпровождения в циклах домашнего труда, отдыха и развлечений. Увеличение времени на домашний труд может быть средством выживания или уменьшения дохода семьи либо способом налаживания межличностных отношений и роста альтруизма. Во всяком случае, калькуляция затрат времени обнаруживает иерархию ценностных предпочтений членов семьи и, по-видимому, надежнее всего [3, с. 19].

Экономика изучает хозяйственную сторону жизни семьи, ее обеспеченность жильем, работой, производство детского питания, одежды, игрушек и др. [1, с. 9]. *Экономика семьи и домохозяйства* ориентирована на выяснение совместной деятельности членов семьи в системе производства, особенностей семейного бизнеса, семейных и профессиональных ролей внутри семьи и вне ее. Соединение семьи и работы в рамках совместной деятельности родителей и детей позволяет рассматривать семью как экономическую единицу, а не как место приложения сил для ухода за жилищем, приготовления пищи, стирки и чистки одежды, выполнения санитарно-гигиенических и бытовых действий.

В современных условиях семьи малого бизнеса и фермерские семьи являются объектом изучения производственной функции семьи, тогда как двухкарьерные и однодоходные семьи демонстрируют редукцию семьи к потребительству и самообслуживанию. Еще один аспект изучения связан с новой экономикой домашнего производства, когда потребительство интерпретируется как производство. Важный момент – бюджет доходов и расходов семьи, стратегии рационального использования средств. Неизмеримость домашнего труда в денежных единицах очерчивает область соприкосновения с социологией семьи. К тому же семейная экономика связана с иными мотивами, чем максимизация прибыли, дом – это зона неформальных трудовых отношений и неформального обмена, однако продукты семейного производства – новые поколения, или трудовые ресурсы – имеют в том числе стоимостное выражение [3, с. 19].

Юриспруденция определяет правовые основы семьи, брака, домашнего воспитания. Правовые нормы регламентируют статус, права и обязанности родителей и детей в сфере семейной жизни, домашнего воспитания.

Семейное право изучает процессы узаконения, легитимизации, становления и распада семьи, функционирования семьи как самостоятельной субстанции, вступающей в сложные взаимодействия с другими социальными институтами и с государством. Вопросы семейной собственности при заключении браков и разводах и во всех случаях, когда затрагиваются интересы семьи в целом или ее отдельных членов, также являются частью предмета семейного права. Чрезвычайное значение имеет конституционное закрепление взаимоотношений семьи и государства, прежде всего в связи с проблемами социальной и экономической политики государства.

Юридические постановления ограничивают или стимулируют автономную активность семьи, ущемляя или укрепляя интересы семьи как института. Создание законодательных основ федеральной и региональной политики в области брачно-семейных отношений – одна из областей междисциплинарного сотрудничества семейных педагогов и юристов [1; 3].

Объектом изучения *психологии* является семья как социальная группа. Исследуются особенности общения в семье, характер детско-родительских отношений, слагаемые психологической атмосферы, благоприятной для формирования личности [2].

Социальная психология семьи исследует закономерности межличностных отношений в семье, внутрисемейные отношения с точки зрения их устойчивости и стабильности. Задачей социальной психологии является также изучение воздействия структуры семьи на внутрисемейные процессы, на семейное поведение личности. Психология изучает семью как малую группу, закономерности становления, функционирования и распада семьи как групповой целостности. Социально-психологические знания позволяют проводить практическую работу с семьями, диагностировать и терапевтически перестраивать семейные взаимоотношения родителей и детей, супругов, братьев и сестер. Трудно провести границу между психологическими исследованиями в рамках социологии и психологии семьи, но социологов интересуют больше взаимосвязь институциональных и межличностных характеристик семьи, их взаимообусловленность и меньше – сама по себе семейная психодинамика [3, с. 20].

Семья и семейные отношения традиционно входили в круг научных интересов *медицины, физиологии*. В настоящее время актуальны исследуемые этими науками проблемы здорового образа жизни, профилактики заболеваний. Изучение причин детской смертности, врожденных уродств, взаимоотношения полов и др. имеет непосредственное отношение к современной семье, во многом определяет степень ее благополучия. В этом плане важны данные о наследственности, ее связи со средой, воспитанием и развитием ребенка. Поистине международной проблемой стали физические и психические отклонения в развитии современных детей, обусловленные нарушением наследственных механизмов вследствие аморального образа жизни родителей, их пристрастия к курению, алкоголю, наркотикам.

Медицина и социология здоровья концентрируются на физиологических предпосылках репродуктивного поведения (на плодовитости и бесплодии), а также на контрацепции, тогда как социология семьи обращена к семейному поведению и его социетальным последствиям, фиксируемым в коэффициентах рождаемости, детности, абортот, применения контрацепции и т.д. Социализация детей в семье в направлении приобретения тех или иных навыков самосохранительного поведения, относящегося к сохранению здоровья и жизни, образует сферу пересечения интересов вышеназванных дисциплин с социологией семьи, рассматривающей здоровье и продолжительность жизни личности в контексте семейного образа жизни и жизненного цикла семьи. Комплекс проблем, связанных с наследственностью, изучает *генетика* [3, с. 21].

Для *этики* важны проблемы семьи как «цитадели» нравственности: каковы ее нравственные ориентации, традиции. *История* изучает становление семейного воспитания, его эволюцию на разных стадиях исторического развития, характер родительских чувств, ролей и отношений. В эволюции семейного воспитания историки просматривают некоторые глобальные тенденции, однако в этой области особенно велика специфика менталитета того или иного народа, его традиций, уходящих корнями в далекое прошлое [1, с. 9].

Этнография и антропология также изучают семью в единстве супружества – родительства – родства. Но они рассматривают это единство под своим углом зрения, сквозь призму этнических особенностей семейного уклада жизни, семейных ритуалов, обрядов, обычаев. Этнография описывает и анализирует своеобразие семейного быта в прошлом, прослеживает трансляцию, передачу семейных норм бытия, исследует образ жизни и культуру народов прошлого, многообразие форм образа жизни, в том числе историко-этническое многообразие становления самой семьи, согласования семейных ролей взрослых и детей, стереотипов семейного поведения мужей и жен, родителей и детей и т. п. Этнография семьи ориентирована на прошлое, на реконструкцию семейного образа жизни на основе изучения материализованных элементов культуры прошлого (поскольку не только социологические, но и общенаучные и литературные описания прошлых эпох, как правило, отсутствуют). Исследования этнографов помогают сохранить национальную культуру, возродить ценные идеи, традиции, обычаи национально-этнического домашнего воспитания [3, с. 18].

В настоящее время семейная педагогика – интенсивно развивающаяся отрасль научного знания. Однако целостной, системной и методологически проработанной теории семейного воспитания, способной дать ответы на многочисленные вопросы родителей и педагогов, пока не создано. Педагогическая наука подошла вплотную к необходимости научного осмысления перспектив семейной педагогики, так как современная социокультурная ситуация требует внятной реакции ученых на то, что происходит с ребенком до школы и вне школы [4]. На сегодня область семейного образования и

воспитания менее изучена по сравнению с общественным воспитанием. Это объясняется рядом *причин*. Назовем основные из них.

1. Долгие годы в нашей стране осуществлялась государственная политика, ориентированная преимущественно на общественное воспитание, что приносило роль семьи как социального института, делало мало актуальным изучение теории и практики семейного воспитания.

2. Семья, будучи одним из сложнейших образований в истории человечества, имеет много взаимосвязанных направлений своей деятельности (функций), поэтому изучение особенностей семейного воспитания невозможно вести автономно, в рамках одной педагогики: необходим междисциплинарный комплексный подход.

3. Семейная жизнь и домашнее воспитание – сложные предметы научного исследования, поскольку зачастую представляют собой «тайну за семью печатями», в которую люди неохотно впускают посторонних, в том числе и исследователей.

4. Исследование семьи требует разработки и применения, наряду с традиционными, иных методов, чем те, которые активно и достаточно результативно используются в педагогике при изучении воспитательно-образовательного процесса [1, с. 8].

Итак, очевиден вывод о том, что многие науки в границах своего предмета изучают те или иные характеристики современной семьи, важные для семейной педагогики. Однако в последние десятилетия назрела необходимость в интеграции как научных знаний о семье, так и методов ее изучения в рамках одной науки, которая обеспечит междисциплинарный подход и системный анализ современной семьи, ее функций, важнейшей из которых является воспитательная. Такая комплексная системная наука о семье находится в стадии своего формирования и называется *фамилистикой*. (Название предложено видными отечественными философами и социологами А. Г. Харчевым и М. С. Мацковским в 1978 г.)

Библиографический список

1. **Куликова, Т. А.** Семейная педагогика и домашнее воспитание. [Текст] / Т. А. Куликова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
2. **Основы** психологии семьи и семейного консультирования [Текст] / Под общ. ред. Н. Н. Посысоева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
3. **Социология** семьи [Текст]: учебник / Под ред. проф. А. И. Антонова. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 640 с.
4. **Шабельников, В. К.** Перспективы развития теории семейного воспитания в современной педагогической науке [Текст] / В. К. Шабельников, А. Г. Лидерс // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х частях. Ч. 1. – М., 2003.
5. **Энгельс, Ф.** Происхождение семьи, частной собственности и государства. В связи с исследованиями Л. Г. Моргана. [Текст] / Ф. Энгельс. – М., 1970. – 4 с.
6. **Кожевникова, О. А.** Рефлексия и идентичность как психологические условия адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в соци-

уме [Текст] / О. А. Кожевникова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 184–192.

7. **Гончаров, С. А.** Герменевтика как культурофилософска и прикладная проблема современного университетского образования [Текст] / С. А. Гончаров // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 76–81.

8. **Евсикова, Е. И.** Социально-педагогические механизмы реализации и защиты прав ребенка в системе образования [Текст] / Е. И. Евсикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 315–322.

9. **Чекрякова, С. В.** Взаимосвязь самооценки часто болеющего ребенка дошкольного возраста и родительского отношения к нему [Текст] / С. В. Чекрякова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 401–409.

10. **Баринов, В. А.** Идеи семейного и национального воспитания в педагогике И. А. Ильина [Текст] / В. А. Баринов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 52–70.

11. **Беловолов, В. А.** Понимание права как социально-педагогический феномен [Текст] / В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 265–274.

УДК 371.025

Иван Анатольевич Солодков

Аспирант Уральского государственного университета физической культуры, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ПОВЫШЕНИЮ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ivan Anatolyevich Solodkov

Post-graduate student of the Ural State University of Physical Training, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

PEDAGOGICAL ASSISTANCE INCREASING THE CHILDREN'S MOTIVATION TO STUDY

Социально-экономические преобразования, происходящие в России, выявили потребность в самостоятельной, творческой личности, готовой к решению нестандартных жизненных ситуаций, социально ответственной, конструктивно вооружённой, независимой, уверенной в себе, в своих возможностях. В этой связи Концепция целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» формулирует новые социальные требования: «Развивающемуся обществу нужны люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, отли-

чаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью...» [2, с. 16]. Выход на более высокий уровень современно образованных, нравственных, предприимчивых работников связан с повышением мотивации учебной деятельности учащихся.

Для решения поставленных задач необходимо педагогическое содействие как целенаправленная, специально организованная деятельность по созданию определённых условий в рамках основного педагогического процесса, ведущая к повышению эффективности как отдельных его составляющих, так и процесса в целом. Это отмечается многими авторами: М. С. Кононовым [3], Х. М. Рабадановым [6], О. А. Сиротиним [9].

Возраст юных баскетболистов 13–14 лет характеризуется (по К. С. Роджерс) как период значительного возрастания познавательной активности, любознательности, является сензитивным для формирования познавательных интересов. Высокая любознательность и по своему содержанию, и по интенсивности носит «взрывной» характер [8, с. 61–62]. Резко расширяются её рамки, появляются вопросы нового содержания, выходящие за пределы настоящего времени (вопросы, обращённые в прошлое и будущее). Однако эта любознательность носит несколько поверхностный, инфантильный характер, отличается разбросанностью интересов, а также практически полным отсутствием связи со школьной программой [5, с. 95].

Как отмечает А. А. Реан, это пока ещё не собственно интересы, а создание некой основы, которая может позволить в дальнейшем найти область подлинных, имеющих личностный смысл интересов. А приобретающие личностный смысл интересы становятся мотивами. Любознательность отражает, как правило, увеличивающийся интерес юных баскетболистов к миру за пределами школы, ощущение ими своих возросших возможностей [7, с. 69]. Недаром именно подростки часто достаточно негативно относятся к требованию взрослых считать, что их главная деятельность – учёба. В связи с этим повышение мотивации учебной деятельности учащихся, занимающихся баскетболом, является наиболее актуальным в подростковом возрасте.

Новые задачи, поставленные перед современной школой, известные практические трудности (наличие перегрузки учащихся в отдельных учебных предметах, изменения соотношения позитивной и негативной мотивации в пользу последней, повышение психической нагрузки юных баскетболистов и ухудшение их эмоционального состояния, снижение интереса к школе) определяют необходимость педагогического исследования проблемы повышения мотивации учебной деятельности подростков, занимающихся баскетболом.

Предпосылки разработанности в педагогической теории и практике проблемы педагогического содействия повышению мотивации учебной деятельности подростков предполагает анализ различных подходов к изучению указанного вопроса, анализ различных дефиниций и концептуальных идей изучаемой проблемы [1; 3; 4; 9]. Исследования мотивации учения у школьников осуществлялись в контексте деятельностного подхода

(П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин), в рамках которого установлена принципиальная возможность программировать характер мотивации через организацию деятельности юных спортсменов, через тип учения. Мотивация учения может изучаться различными путями. В одном случае она рассматривается как предпосылка и условие учения, в другом – как результат, новообразование учебной деятельности [4, с. 91–92].

Чтобы воспитать мотивацию, надо иметь гипотезу о параметрах воспитываемого явления. В отечественной литературе (В. Г. Асеев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. А. Реан, О. А. Сиротин) отмечается ряд побуждений, конституирующих мотивационную сферу: идеалы, потребности, мотивы, цели, интересы и др.

В настоящее время под мотивом понимают самые различные психологические феномены: то побуждение как состояние, то цель, то потребность, то намерение. Выход из создавшегося положения, как полагает А. А. Реан, – объединить существующие точки зрения. *Таким образом, под мотивом мы понимаем сложное психологическое образование, побуждающее человека к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием* [7, с. 83]. Мотив является продуктом мотивации, т. е. психической деятельности, конечной целью которой является формирование основания активности человека и побуждения к достижению выбранной цели.

Проведённый дальнейший анализ мотивации как предмета исследования и воспитания показал, что каждая из сторон мотивационной сферы учения может иметь ряд содержательных и динамических характеристик. *К содержательным характеристикам* могут быть отнесены те, которые связаны с внутренними особенностями учебной деятельности. *К динамическим* – те, которые прямо не связаны с особенностями учебной деятельности и испытывают влияние социальных и психофизиологических особенностей [6, с. 27].

В целях повышения мотивации учебной деятельности обучающихся, занимающихся баскетболом, был разработан комплекс педагогических условий и психолого-педагогических приёмов повышения мотивации учения подростков. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса, содержание, методы (приёмы) и организационные формы обучения и воспитания (А. Г. Гостев, А. Я. Найн).

Обозначенный ниже комплекс педагогических условий следует считать звеньями одной цепи. *Поэтому мы считаем нецелесообразным рассматривать педагогические условия отдельно друг от друга – в нашем исследовании они выступают как неразрывное единство:*

- лично ориентированное взаимодействие участников образовательного процесса при мотивировании подростков;
- полимотивированность учебной деятельности учащихся с акцентом на познавательные (процессуально-содержательные) мотивы;

– профилактика психической напряжённости в процессе педагогического содействия повышению мотивации учения юных баскетболистов.

Интегрирующим данный комплекс педагогических условий является, несомненно, принцип личностно ориентированного взаимодействия участников образовательного процесса, на основе которого реализуются остальные педагогические условия.

В процессе исследования была разработана модель повышения мотивации учебной деятельности обучающихся. Под моделированием нами понимается метод исследования определённых объектов путём воспроизведения их характеристик на другом объекте-модели, то есть аналога того или иного фрагмента действительности (вещного или мыслительного). Модель включает в себя три этапа: комплекс педагогических условий повышения мотивации учебной деятельности учащихся; развивающая психодиагностика; развитие психических функций и коммуникативных способностей школьников, а также обучение методами саморегуляции.

На **первом этапе** использовалась развивающая психодиагностика в двух направлениях. С одной стороны, для получения информации об индивидуальных личностных особенностях учащихся, занимающихся баскетболом, различных показателях их мотивации к учебной деятельности и их психической напряжённости в процессе мотивирования учебной деятельности. С другой стороны, все виды тестирования и диагностические процедуры были направлены на развитие соответствующих психических функций.

На **втором этапе** педагогического эксперимента основное внимание уделялось воспитанию коммуникативных способностей. Это позволило оптимизировать общение обучающихся друг с другом, с учителем и с руководством образовательного учреждения. Оптимизация общения была направлена на улучшение эмоционального состояния учащихся, на снижение их личностной и ситуативной тревожности, усиливающейся обычно в процессе мотивирования у лиц со слабой нервной системой, обладающих повышенной чувствительностью.

На **третьем**, завершающем этапе осуществлялась основная работа по повышению мотивации учебной деятельности юных баскетболистов подросткового возраста. Этот этап включал в себя следующие ступени: повышение интереса к проходимому материалу по истории; расширение количества мотивов учебной деятельности с акцентированием на процессуальной мотивации школьников; воспитание коммуникативных способностей; профилактика психической напряжённости подростков путём снижения удельного веса негативной мотивации, переформирования негативного отношения к ошибкам и неудачам в конструктивное обучение и развитие способности к саморегуляции психического состояния.

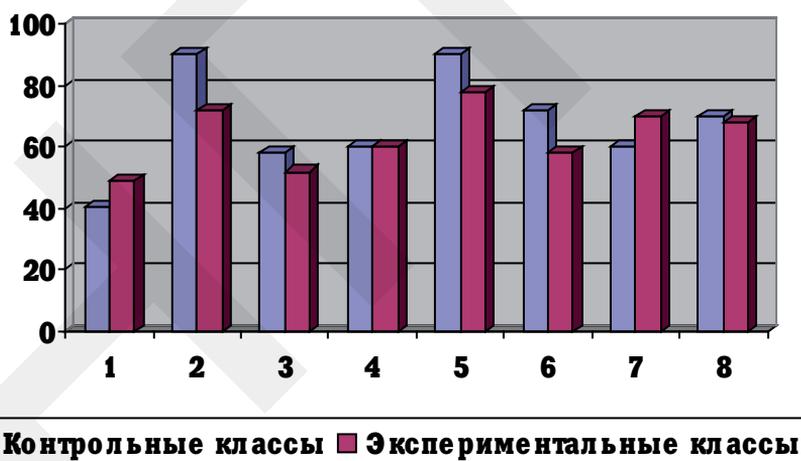
В образовательном процессе по повышению мотивации к учебной деятельности школьников мы акцентировали внимание на формировании и укреплении таких мотивационных компонентов, как эмоции, интересы, мотивация

достижения успеха, познавательная мотивация и в качестве интегрального показателя – информационно-деятельностный компонент.

Для выявления индивидуальных психофизиологических особенностей школьников, являющихся основой для индивидуализации учебно-воспитательного процесса, было проведено тестирование свойств темперамента на основе варианта теста ОСТ (К. Р. Роджерс). Результаты статистического сравнения средних арифметических значений показателей индивидуальных психофизиологических особенностей темперамента юных баскетболистов, приведённые на рисунке, свидетельствуют об относительной равноценности контрольных и экспериментальных классов. Об этом говорит отсутствие статистически значимых различий по показателям обоих классов.

Показатели свойств темперамента: 1) предметная энергичность; 2) социальная энергичность; 3) предметная пластичность; 4) социальная пластичность; 5) темп, скорость; 6) социальный темп; 7) предметная эмоциональность; 8) социальная эмоциональность.

Лишь по показателю социального темпа среднее арифметическое значение контрольных классов превышало показатель экспериментальных классов на уровне тенденции. Это свидетельствовало о некотором преобладании речедвигательной быстроты, быстроты говорения, более высоких скоростях и возможностях речедвигательного аппарата школьников контрольных классов, по сравнению с учащимися экспериментальных классов.



Психофизиологические особенности темперамента юных баскетболистов контрольных и экспериментальных классов

Помимо отсутствия статистически значимых различий анализ индивидуальных данных психофизиологических особенностей темперамента учащихся, занимающихся баскетболом представлял значительный интерес для индивидуализации учебно-воспитательного процесса, направленного на повышение учебной мотивации. Наличие оценочных шкал по результатам тестирования психофизиологических особенностей позволил всех школь-

ников распределить по зонам высоких, средних и низких оценок. Индивидуальный подход при мотивировании осуществлялся со школьниками, имевшими «высокие» и «низкие» оценки.

Результаты исследования психической напряжённости учащихся и их изменения, происшедшие в ходе педагогического эксперимента, представлены в таблице.

Анализ показывает, что за восемь месяцев учебного года использования на уроках истории и классных часах разработанного комплекса педагогических условий удалось на статистически значимом уровне улучшить реакцию школьников на различные фрустрирующие и стрессовые раздражители быта и учебной деятельности. По трём из четырёх показателей психической напряжённости произошли существенные статистически значимые позитивные изменения. Суть этих изменений заключается в следующем.

У юных баскетболистов контрольных классов показатель тревожности практически не изменился. У школьников экспериментальных классов позитивные сдвиги по трём из четырёх показателей статистически значимы. Важность установленных сдвигов значима для общей педагогики. Ведь центральным новообразованием подросткового возраста является формирование самосознания, самооценки, самоценности.

Характеристика психической напряжённости учащихся контрольных и экспериментальных классов после педагогического эксперимента

Показатели Классы, Статистики	Агрессивность	Тревожность	Аутоагрессия	Самооценка «Я»
Контрольные	5,0	5,9	2,8	5,2
Экспериментальные	3,6	2,0	2,4	6,5
Δ	1,4	3,9	0,4	-1,3
P	<0,05	<0,01	>0,05	<0,05

В заключении отметим, в результате проведения педагогического эксперимента выявлены статистически значимые позитивные сдвиги в экспериментальных классах: а) по трём из четырёх показателей психической напряжённости; б) выросло количество учащихся с преобладанием мотивации достижения и сократилось количество с преобладанием мотивации избегания неудачи; в) по всем критериям отношения к обучению и особенно – по мотивационному, эмоциональному и когнитивно-деятельностному компонентам, а также по уровню познавательной мотивации.

Библиографический список

1. **Болонский** процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнений европейских экспертов) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.

2. **Концепция** целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы». – М.: Росспорт РФ, 2006. – 38 с.
3. **Кононов, М. С.** Психология физической культуры [Текст]: учебное пособие / М. С. Кононову. – М.: Владос-пресс, 2008. – 178 с.
4. **Найн, А. Я.** Развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов физической культуры [Текст]: учебное пособие спецкурса по выбору / А. Я. Найн, О. Л. Назарова, В. И. Кондрух. – Челябинск: УралГУФК, 2006. – 148 с.
5. **Найн, А. Я.** Интерес школьников подросткового возраста во внеклассной работе [Текст] / А. Я. Найн // Актуальные вопросы безопасности, здоровья при занятиях спортом и физической культурой: материалы VIII междунар. науч.-практич. конф. / под ред. М. Р. Рабаданова. – Томск : ТГПУ, 2006. – С. 94–98.
6. **Рабаданов, Х. М.** Индивидуальные характеристики свойств темперамента средних школьников [Текст] / Х. М. Рабаданов // Физическое воспитание подрастающего поколения: сб. науч. и метод. работ преподавателей, аспирантов и соискателей кафедры ТМФВ УралГАФК / под ред. О. А. Сиротина. – Челябинск: УралГАФК, 2001. – С. 26–28.
7. **Реан, А. А.** Психология личности. Социализация, поведение, общение [Текст] / А. А. Реан. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 416 с.
8. **Роджерс, К.** Взгляд на психотерапию [Текст] / К. Р. Роджерс. – М.: Просвещение, 1994. – 175 с.
9. **Сиротин, О. А.** Формирование позитивного отношения к учению школьников подросткового возраста на занятиях физической культуры [Текст] / О. А. Сиротин // Проблемы физкультурно-педагогического образования в Уральском регионе: тез. докл. IX регион. науч.-метод. конф. – Челябинск : ЧелГНОЦ УрО РАО, 2007. – С. 91–96.
10. **Джинчвелашвили, И. Т.** Развитие учебной мотивации школьников в условиях дополнительного образования [Текст] / И. Т. Джинчвелашвили // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 339–344.
11. **Таранова, М. В.** Содержание и структура учебной деятельности учащихся с позиций естественного системного подхода [Текст] / М. В. Таранова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 275–283.
12. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.
13. **Манюдова, Г. Х.** Самостоятельная работа и познавательная самостоятельность как психолого-педагогические категории [Текст] / Г. Х. Манюдова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 170–176.

УДК 378.01

Игорь Александрович Мусихин

Директор муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Новосибирска «Технический лицей при Сибирской государственной геодезической академии», igor_musihin@mail.ru, Новосибирск

**ЛЕТНЯЯ ПЕРЕПИСКА С УЧАЩИМИСЯ
КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ, ВЛИЯЮЩИЙ
НА КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

Igor Aleksandrovich Musikhin

Director of The Municipal Budget Comprehensive School of Novosibirsk “Technical Lyceum of The Siberian State Academy of Geodesy”, igor_musihin@mail.ru, Novosibirsk

**SUMMER CORRESPONDANCE WITH PUPILS OF THE
UPPER SCHOOL AS AN EFFICIENT MEAN INFLUENCING
ON THE QUALITY OF EDUCATION
(BY EXAMPLE OF A FOREIGN LANGUAGE)**

Каждый учитель в своей деятельности сталкивается с проблемой того, что после продолжительных летних каникул, учащиеся начинают учебный год с большими пробелами в пройденном ранее материале. Как следствие педагогу приходится затрачивать определенное количество учебного времени на повтор ранее пройденного учебного материала, а затем “нагонять” программу текущего года. Вынужденное секвестрирование учебного времени приводит к другим качественным проблемам, связанным с необходимостью подготовки обучающихся старших классов к экзаменам, полноценного повторения и обобщения всего материала в конце учебного года.

В статье обобщается один из методов летней работы с учащимися, демонстрирующий эффективность организации “пассивного” обучения на качество остаточных знаний обучающихся к началу учебного года и минимизации учебного времени, затрачиваемого педагогом на повторение.

Описываемый метод позволяет обучающемуся **осознать себя** полноправным участником образовательного процесса, в котором преподаватель – лишь один из источников самоуправляемого роста обучающейся личности. Задача же учителя – создать среду, позволяющую каждому принимать осознанные решения относительно собственной свободы: то, что изучается должно иметь определенный смысл в жизни обучаемого, который обязан не только принять определенные знания и ценности, но ассимилировав “продолжить” их.

Общеизвестно, что учащиеся прочно усваивают только то, что прошло через их индивидуальное усилие – знания обучаемого будут прочными лишь

в том случае, если они приобретены не одной памятью, а являются продуктом собственных размышлений, проб и ошибок и закреплялись в результате собственной деятельности.

Для создания благотворной среды ученического самообучения и самосовершенствования автором ежегодно осуществляется летняя переписка с учащимися. В течение всего каникулярного периода обучающиеся должны написать шесть писем преподавателю, описывая события, происходящие с ними во время их отдыха. Преподаватель мотивирует учащихся к подобному виду деятельности, отвечая на их письма, в которых рассказывает о своей работе и досуге. Новизна совместной работы подталкивает учащихся к налаживанию более тесного контакта с учителем, им становится интересно получить как можно больше информации о преподавателе, что приводит к более интенсивной переписке и большей заинтересованности учащихся в правильном изложении своих мыслей на иностранном языке. Помимо внутреннего побуждения написать письмо правильно, а следовательно и возникающей необходимости обращения к справочной литературе, учащиеся стараются “подражать” учителю и в своих письмах, придерживаясь его стиля и правильного оформления письма. Ниже приводятся примеры писем учащейся, закончившей 10 класс лицея до и после получения ею ответа от преподавателя.

*Письмо № 1**

12 June

Dear Mr. Ken.

How are you? I'm fine. I hope you are well and healthy, because I was ill. I slept the whole days. But I woke at 5 o'clock in the morning. I'm in Novosibirsk. I got a letter of my sister from Pskov yesterday. I was happy. My sister is called Anna. She studies German. Anna works in a school. She works five days a week. Last year our family visited Pskov, but this year we want to relax in Jubga. This city is located on the banks of the Black sea. I'll go to cottage tomorrow. The way there and back takes two hours. My mother and I go there by train. I have just finish the first book. My sister, Helen, have some fish, but one died last Monday.

Write to me soon.

Rebecca.

P.S. I begin forgetting English.

Письмо № 6*

Fl. 104, 34 Kiev Str.,
630096, Novosibirsk,
Russia

Mr. Ken,
10, Plakhotny Str.,
630108, Novosibirsk,
Russia

28 August 2004

Dear Mr. Ken,

How are you? I'm fine. This is my last letter to you. I had very interesting and funny holiday. Summer is one of the fourth beautiful seasons. We sunbathe, go to the forest, swim. I wish you had been with me at the sea.

My best friend, Paola, had the 16th birthday two days ago, but we celebrated her wonderful holiday yesterday. It was great. We danced, drank red wine, ate a lovely cake for Paola's sixteenth birthday.

I'm going to my friend Tanya, in the evening. We are watching video film, playing cards, listening to music.

I look forward to meeting you.

Best wishes,

Rebecca.

**) в письмах полностью сохранены ошибки и стиль автора.*

Как видно из приведенных писем оформление последнего письма заметно отличается в лучшую сторону, а количество ошибок, несмотря на то, что с момента окончания учебного года прошло почти три месяца, стало меньше.

Как правило, учитель отвечает на каждое второе или третье письмо всех учащихся. После ответа учителя, в подавляющем большинстве последующих писем обучающихся, происходят положительные сдвиги в сторону правильного оформления письма, у многих изменяется стиль изложения, от дословного перевода своих мыслей с русского языка на иностранный (русизмы), к оборотам, используемым в странах изучаемого языка.

Ниже приведены таблицы и графики ошибок (в среднем по группе), допущенных учащимися в своих письмах. Все учащиеся были условно разделены на три группы: учащиеся, закончившие учебный год на «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» (группы 1, 2, 3 соответственно).

Таблица 1

Виды ошибок / группа 1	Количество допущенных ошибок (в среднем по группе)/ номер письма					
	1	2	3	4	5	6
Tense (T)	1	0	0	0	0,5	0
Punctuation (P)	1	0,5	0	0	1	0
Word order (WO)	0	0	0	0,5	0,5	0,5
Preposition (Prep)	0,5	0	0	0	0	0,5
Wrong word (WW)	0,5	0	0,5	0	0,5	0
Grammar (Gr)	0,5	0	0	0	0	0
Word missing (WM)	0	0	0	0	0	0
Spelling (Sp)	1	0	0	0	0	0
По всем видам:	4,5	0,5	0,5	0,5	2,5	1

Таблица 2

Виды ошибок / группа 2	Количество допущенных ошибок (в среднем по группе)/ номер письма					
	1	2	3	4	5	6
Tense (T)	0,5	1	1,5	2,5	1	1
Punctuation (P)	0	2	0,5	1,5	0	0
Word order (WO)	0,5	0,5	0	1	0	0
Preposition (Prep)	2,5	2,5	1,5	1,5	1	0
Wrong word (WW)	1	0,5	1	3	0,5	0
Grammar (Gr)	2	3	1	0,5	0,5	0
Word missing (WM)	0,5	1	0,5	0	0,5	0,5
Spelling (Sp)	0	0	0	0	0	0
По всем видам:	7	10,5	6	10	3,5	1,5

Таблица 3

Виды ошибок / группа 3	Количество допущенных ошибок (в среднем по группе)/ номер письма					
	1	2	3	4	5	6
Tense (T)	1,5	3,5	4,5	1,5	2,0	4,5
Punctuation (P)	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0
Word order (WO)	0,5	0,5	0,5	1,0	0,5	2,0
Preposition (Prep)	2,5	1,0	0,5	0,5	2,0	2,0
Wrong word (WW)	2,5	2,5	1,0	1,5	2,0	0,5
Grammar (Gr)	0,5	1,0	0,5	1,5	0,5	2,0
Word missing (WM)	3,0	0,5	0,0	0,5	1,5	0,5
Spelling (Sp)	2,5	2,0	1,0	1,5	2,0	2,5
По всем видам:	13,0	11,0	8,5	8,0	10,5	14,0

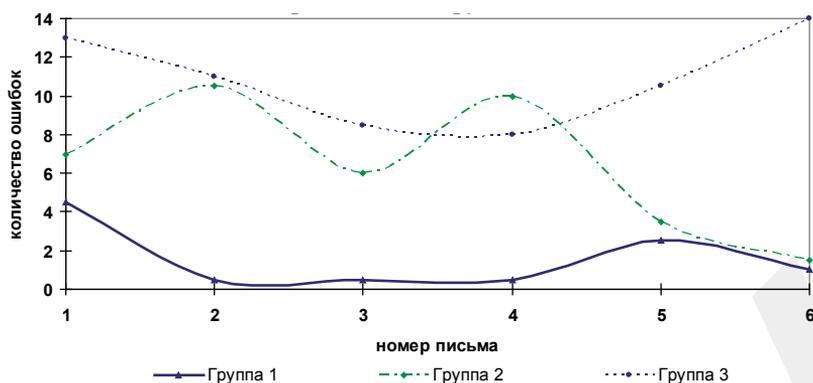


Рис. 1. Среднее количество ошибок в письмах респондентов разбитых в группы

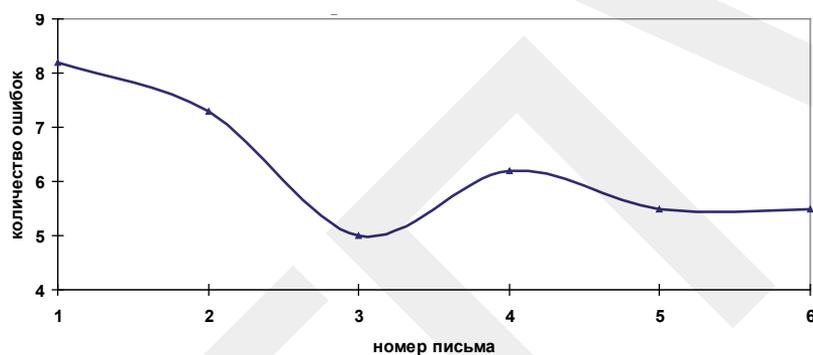


Рис. 2. Среднее количество ошибок в письмах всех респондентов

Из таблиц и рисунков видно, что наиболее эффективно метод работает с учащимися, закончившими учебный год на «хорошо» и «отлично» (группы 2 и 1) – к началу следующего года у них не только не ухудшились практические навыки и теоретические знания пройденного материала, но произошел их качественный рост. На рис. 1 возрастание количества ошибок в пятом письме группы 1 объясняется тем, что к концу летних каникул учащиеся начинают писать довольно обширные письма, что в свою очередь приводит к увеличению общего количества ошибок, хотя коэффициент соотношения количества ошибок к количеству слов в письме гораздо ниже чем в начале переписки. У группы учащихся, окончивших год на ‘удовлетворительно’ (группа 3), к началу учебного года были заметны положительные сдвиги в сторону практических навыков оформления письма и незначительным спадом теоретических знаний до 93% по отношению к знаниям, показанным на конец года. Ниже представлена роза распределения среднего количества ошибок всех респондентов, допущенных ими в письмах.



Рис. 3. Роза распределения количества ошибок в письмах респондентов

Используя в своей работе описанный метод, к началу учебного года учителю удастся не только сохранить полученные учащимися знания по предмету, но и повысить качество усвоенных ими знаний и вновь приобретенных навыков. Педагог имеет четкую картину того, какие из тем наиболее актуальны как для повторения в той или иной гомогенной группе респондентов, так и индивидуальные проблемы каждого из учащихся в группе. Подобный мониторинг может быть использован педагогом для предучебного индивидуального “подтягивания” учащегося до необходимого уровня, путем использования в своем письме структур с которыми обучающийся испытывает определенные трудности.

Летняя переписка способствует более осмысленному и самостоятельному овладению знаниями. У всех респондентов происходит четкая внутренняя рефлексия навыков работы с письмом; приобретенные во время учебного года знания постепенно переходят из области кратковременной памяти в долговременную, а это, в свою очередь, позволяет многим учащимся группы 3 перейти в группу 2 и успешно продолжать обучение в следующем классе.

Библиографический список

1. **Ядров, К. П.** Концепция непрерывного образования как основа развития образовательных технологий. [Текст] / К. П. Ядров // Подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров. Сборник научных трудов (серия: Образование в XXI Веке). Выпуск второй, под ред. проф. Симонова В. П. – М., 2006 – С. 31–34.
2. **Пилигин, А. А.** Личностно-ориентированное образование: история и практика. [Текст] / А. А. Пилигин. – М.: КСП+, 2003.
3. **Evans, V.** Successful Writing Proficiency. – Newbury, Express Publishing, 2000.
4. **Данилова, О. В.** Формирование гуманитарной культуры учащихся в эпоху современных глобальных перемен [Текст] / О. В. Данилова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 249–254.
5. **Седова, Е. В.** Гуманизация педагогического процесса профильного лагеря старшеклассников средствами духовно-нравственной культуры [Текст] / Е. В. Седова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 294–301.
6. **Шевченко, С. А.** Формирование культурно-досуговой компетентности старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей [Текст] / С. А. Шевченко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 323–331.
7. **Щуркова, Н. Е.** Профессиональное обеспечение ценностно ориентированного воспитания [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139–148.

РАЗДЕЛ VII
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 378.01

Елена Семеновна Бабунова

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета, presch@masu.ru, Магнитогорск

**СПЕЦИФИКА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

Elena Semyonovna Babunova

Cand. of Pedagogical Sciences, Professor of Preschool Pedagogics and Psychology Department, Magnitogorsk State University, presch@masu.ru, Magnitogorsk

**SPECIFICATION OF ETHNOCULTURAL
PREPARATION OF STUDENTS**

Согласно нашей концепции система дошкольного этнокультурного образования осуществляется по двум направлениям: этнокультурное образование для педагогов ДОО и будущих специалистов дошкольного образования, это направление представлено как внешняя подсистема; этнокультурное образование для детей старшего дошкольного возраста (с 5 до 7 лет), данное направление носит характер внутренней подсистемы образования. Функционирование системы зависит от внедрения комплекса организационно-педагогических условий. Данный комплекс включает в себя:

- создание и реализацию программно-методического обеспечения системы дошкольного этнокультурного образования, инициирующего развитие этнокультурной образованности личности педагогов и детей;*
- создание и обогащение этнокультурной образовательной среды ДОО и вуза, включающей дидактические условия и образовательные отношения;*
- раскрытие этнокультурного потенциала субъектов образовательного процесса при использовании вариативности содержания, средств, форм, методов и приемов воспитательно-образовательной работы;*
- использование критериально-диагностического аппарата оценки эффективности функционирования системы дошкольного этнокультурного образования.*

При разработке методики реализации этих организационно-педагогических условий, мы руководствовались в своей опытно-эксперименталь-

ной деятельности принципами: а) целостности и системности этнокультурного образовательного процесса вуза и ДООУ; б) единства, взаимодействия и взаимообусловленности внешней и внутренней подсистем дошкольного этнокультурного образования; в) этнопедагогизации образовательной среды на основе регионализации-районирования содержания этнокультурного образования; г) интеграции содержания, методов, приемов, средств и форм дошкольного этнокультурного образования.

Далее перейдем к рассмотрению создания и реализации программно-методического обеспечения системы дошкольного этнокультурного образования, способствующего становлению и развитию этнокультурной образованности студентов вуза. При выборе данного условия, как необходимого, мы исходили из того, что программно-методическое обеспечение создаст необходимую базу для разработки содержания, форм, средств, методов, приемов формирования этнокультурной образованности личности студентов. Кроме того, мы учитывали наше гипотетическое положение о том, что внешняя подсистема ДЭО (этнокультурное образование педагогов) задает особенности функционирования внутренней подсистемы ДЭО (этнокультурное образование детей старшего дошкольного возраста). Основными характеристиками дошкольного этнокультурного образования выступают цели, содержание, организации и методы, которые реализуются при помощи специфических доминирующих функций приобретения, трансляции, культуры этнокультуры. Характер доминирующих функций у различных субъектов внешней и внутренней подсистем определяет специфику этнокультурного образования и её результат.

В содержание экспериментальной работы со студентами входило: 1) изучение учебных дисциплин; 2) преподавание специальных курсов в рамках национально-регионального компонента стандарта высшего профессионально-педагогического образования; 3) включение студентов в научно-исследовательскую работу в рамках НИРС и УИРС; 4) осуществление этнокультурной подготовки в процессе педагогических практик.

В своей педагогической деятельности мы учитывали как концептуальные основы, так и модель дошкольного этнокультурного образования, разработанную нами.

Формирование этнокультурной образованности будущих педагогов (ЭОБП) осуществлялось в процессе этнокультурной подготовки в вузе. В современном словаре иностранных слов под формированием (от лат. *formare*) понимается процесс, направленный на придание чему-либо (кому-либо) какой-либо формы, вида, законченности, порождения чего-либо, отражающего его сущность. Следует отметить, что данный процесс, обеспечивающий появление этнокультурной образованности, происходит под влиянием внешних факторов (социокультурной образовательной среды, личности педагога) и внутренних (личностных особенностей самих будущих педагогов). В связи с этим, формирование этнокультурной образованности педагогов включает в себя взаимосвязанные составляющие: информацион-

но-познавательную (связанную с познанием этнопедагогических, этнопсихологических знаний); эмоционально-оценочную (связанную с отношением к познаваемому); действенно-практическую (связанную с умением применять и творчески преобразовывать полученные этнокультурные знания, умения, навыки).

При осуществлении этнокультурной подготовки студентов, нами учитывалось положение о том, что психологическое становление педагога означает появление новых качеств в его психике. Таким образом, можно сказать, что становление будущего специалиста есть «приращение» к психике, её обогащение и развитие. Развитие всегда включает в себя саморазвитие, которое выступает как процесс, который осуществляется самим субъектом деятельности, поведения, отношений и отражает самоопределение, самоорганизацию, самореализацию им лично и социально значимых потребностей.

Создание программно-методического обеспечения включало разработку авторских рабочих программ по учебным дисциплинам «Этнопедагогика», «Этнопедагогика / Семейная педагогика» (интегрированный курс), «Культура Урала», «Народная педагогика Урала», «Воспитательная деятельность в поликультурной полиэтнической среде»; учебного пособия «Основы этнопедагогики»; включение региональной образовательной программы воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики «Наш дом – Южный Урал» в качестве учебного пособия для дошкольного образования. Кроме этого нами были разработаны тематические психолого-педагогические практикумы: «Формирование у детей старшего дошкольного возраста интереса к русской семейной традиционной культуре», «Диагностика этнокультурного развития детей дошкольного возраста».

Реализация первого условия потребовала на начало эксперимента осуществление целого ряда организационных мер: 1) анализа учебных планов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» (030900) с целью выявления содержания (дидактических единиц) дисциплин предметного блока; 2) сравнительный анализа общих и дополнительных образовательных программ для ДОО с целью выявления содержания разделов этнокультурного образования дошкольников; 3) мониторинга уровня этнокультурной образованности студентов.

Результаты проведенного анализа показали, что: 1. Региональный компонент высшего профессионального педагогического образования предполагает включение учебных дисциплин этнокультурного цикла. 2. Содержание тем (дидактических единиц) не представлено, что дает возможность создавать авторские рабочие программы. 3. Преподавание дисциплин этнопедагогической направленности ведется с учетом специфики факультета дошкольного образования. 4. Общие и дополнительные образовательные программы для ДОО включают информационно-познавательные сведения общей этнокультурной направленности, без учета специфики того или иного региона.

Наша дальнейшая работа была направлена на: разработку пакета программно-методического обеспечения, координацию рабочих программ различного уровня, приведение в их соответствие с научно-методическими требованиями этнокультурной подготовки студентов; рассмотрение, согласование и утверждение тематических планов через Учебно-методический совет факультета дошкольного образования. При этом учитывался: уровень этнокультурной образованности студентов; специфику этнокультурной подготовки студентов, нацеленной на освоение этнокультуры и этнопедагогики, как составной части этнокультуры; необходимость организации различных форм, средств, методов и приемов формирования этнокультурной образованности студентов; необходимость изучения и внедрения в образовательный процесс вуза авторской региональной образовательной программы «Наш дом – Южный Урал», которая реализовалась через цикл учебных дисциплин этнокультурной подготовки.

Этнокультурное образование студентов включало в себя: 1) оказание учебной и научно-методической помощи со стороны исследователя; 2) наличие необходимых организационно-педагогических средств внедрения результатов исследования в образовательный процесс; 3) разработка научно-методических рекомендаций, педагогического инструментария, внедрения результатов исследования; 4) системную организацию внедрения результатов исследования, исходя из возможностей субъектов образовательного процесса; 5) установление обратной связи, позволяющей получить информацию о развитии процесса внедрения.

Таким образом, этнокультурная подготовка студентов характеризуется рядом особенностей:

– практико-ориентированный характер. В центре внимания стоит не заучивание дефиниций, а их понимание и осознание необходимости применения конкретных, профессионально-значимых качеств, которые позволяют реализовать научно-методические установки исследования, предложенные автором;

– проверка будущим педагогам полученных установок в работе с детьми и анализ опыта и педагогических достижений и недостатков, которые были выявлены в ходе осуществления этапа внедрения образовательной программы «Наш дом – Южный Урал». Систематическое обсуждение результатов внедрения способствовало развитию субъектной позиции будущих педагогов дошкольных учреждений, творчества и инициативности в обогащении методов и приемов реализации этнокультурного содержания программы;

– стимулирование обсуждений и дискуссий. Это позволяло активно обсуждать какой-либо спорный вопрос, выяснять истину и принимать правильное решение всеми педагогами, высказывать собственную точку зрения. Задействование механизма рефлексии позволяло студентам становиться активными участниками экспериментального исследования;

– сочетание познавательности и действенности в овладении этнокультурным материалом. Разнообразные формы проведения теоретических прак-

тических занятий создавали благоприятную среду для проверки дошкольными работниками теоретических установок и практического осмысления педагогических находок;

– адаптирование к условиям социокультурной среды во время проведения педагогических практик.

Этнокультурное образование будущих педагогов осуществлялось в различных формах, учитывающих необходимость повышения уровня этнокультурной образованности, включающей три её критерия: информационно-познавательной, эмоционально-ценностной, деятельностно-практической. Основными формами выступили лектории, семинары, практические занятия, презентации, «круглые столы» и др. В ходе их реализации мы использовали следующие типы ситуаций: ситуация авансирования доверием (А. С. Макаренко), свободного выбора (О. С. Богданова, Л. И. Катаева), непринужденной принудительности (Т. Е. Конникова), эмоционального заражения (А. Н. Лутошкин), соотнесения (Х. Й. Лийметс), успеха (В. А. Каракровский, О. С. Газман), творчества (В. А. Каракровский). Эти ситуации позволяли создать позитивные отношения исследователя со студентами. При организации ситуаций эмоционального заражения, успеха, творчества шла опора на личный этнокультурный опыт, отмечалась творческая инициативность в подборе и создании технологических приемов. Важно отметить, что данные ситуации характеризуются вариативностью, они меняются в зависимости от уровня этнокультурной образованности студентов, желаний, интересов, познавательных потребностей конкретной аудитории. Выбор ситуации, как правило, обусловлен значимостью вопросов этнокультурного образования среди других проблем воспитания и обучения дошкольников, нужд практики и конкретных трудностей в практической реализации этнокультурного образования.

Как показало наше исследование, наиболее эффективным методом при использовании разнообразных форм этнокультурной подготовки являлся рефлексивный анализ каждым субъектом своего опыта с позиции целей, содержания, принципов, методов и приемов организации этнокультурного образования детей.

Содержание лекций и семинаров для студентов включало две группы вопросов: 1) вопросы, связанные с повышением этнокультурной образованности в области культуры Южного Урала, народной педагогики Южного Урала, концептуально-теоретических основ этнокультурного образования и краеведения, и 2) вопросы, связанные с организацией системы этнокультурного образования в условиях реализации национально-регионального компонента содержания дошкольного образования. Содержательную основу этих семинаров составила рабочая программа по учебным курсам, предназначенных для студентов вуза.

В этнокультурной подготовке студентов можно выделить четыре уровня. В основе уровневых характеристик лежит знаниевый, потребностно-личностный и практико-действенный результаты.

Первый уровень – знаниевый – основан на традиционном определении образованного (компетентного) педагога, как знающего, осведомленного. Студентами осознается важность достижения социально-значимых и личностных целей. В результате проведения семинаров и лекций у будущих педагогов появился интерес, который носит характер ситуативного: «Это интересно, можно попробовать в работе с детьми».

На втором – знаниево-содержательном – уровне обеспечивалось формирование у будущих педагогов устойчивого интереса. В основу была положена предметно-содержательная направленность реализации этнокультурного содержания с позиции его значимости для них как в личностном, так и в профессиональном отношении. В результате студенты начинали осознавать, что личностная самоактуализация и ценностные самоопределения могут стать основой для совершенствования образовательной работы с детьми по освоению этнокультурного опыта. Достижение проблемно-практического, смыслового и ценностного отношений обеспечивалось углублением теоретического и практического рассмотрения вопросов этнокультурного образования.

На третьем – знаниево-потребностном – уровне устойчивый интерес будущих педагогов к проблеме организации этнокультурного образования закреплялся и приобретал профессионально-ориентированную направленность.

Четвертый уровень характеризовался как потребностно-профессиональный, где в обобщенной форме выступала информационно-содержательная готовность (к исполнению, преобразованию, планированию), практико-технологическая готовность (включала набор техник, умений и навыков организации этнокультурного образования), личностно-смысловая готовность (включающая осознание важности и своевременности этнокультурного образования). На этом уровне интерес-отношение студентов обеспечивал эффективность построения дошкольного этнокультурного образования, реализуется социокультурная функция педагога как транслятора и преобразователя этнокультуры.

Достижение результата на данном уровне обеспечивалось нами путем активного включения студентов в разработку авторских презентаций, адаптивных рассказов о родном крае, создания дидактических материалов.

Следует также особо отметить еще об одном из важнейших требований, разработанных нами к проведению семинаров и лекций для студентов: экстраполяция этнокультурных сведений, умений, навыков на организацию взаимодействия с родителями во время педагогических практик. В связи с этим, в сфере этнокультурного образования родителей большое место у студентов занимала пропаганда этнокультурных трудовых традиций, обычаев гостеприимства, традиций проведения семейных праздников, разнообразных национально-этикетных форм общения. Нами инициировалось проведение студентами «круглого стола» по теме «Люби и знай свой край». Адресность данного мероприятия, его тематическая направленность

имело принципиальное значение, поскольку позволяло обогатить представления родителей краеведческим материалом как основой познания истории и культуры малой родины. Вопросы «круглого стола» включали следующее содержание: 1) История заселения человеком территории Южного Урала. 2) Культурные традиции народов Южного Урала. 3) Особенности воспитания детей у народов Южного Урала. 4) Создание этнокультурных условий воспитания и развития детей в семье.

Данное содержание вызвало большой интерес у родителей, так как их содержание раскрывалось с использованием мультимедийного оборудования, тематических выставок. Кроме того, для родителей были организованы студентами презентации «Русская семейная традиционная культура», где показывались этнокультурные традиции народа, и «Уральская казачья культура», где раскрывалась специфика уральского казачества. Применяя данные формы взаимодействия с родителями, студенты также использовали рефлексивные приемы, для этого родителям задавались вопросы, помогающие установить отношение родителей к информационно-познавательному материалу. Примеры подобных вопросов включали: «Интересно ли Вам было узнать об истории заселения человеком территории Южного Урала», «В чем Вы видите необходимость познания культурных традиций народов Южного Урала», «Помогли ли Вам знания об особенностях воспитания детей у народов Южного Урала в воспитании ваших детей», «Какие этнокультурные условия воспитания и развития детей Вы считаете наиболее важными для использования в семейном воспитании». Основными методами при проведении лекций выступали: метод проблемного изложения, дискуссионный метод, метод полемики. Особого внимания со стороны студентов заслуживал метод организованной культурно-досуговой деятельности, представляющей собой социокультурную практику отдыха, развлечений, праздников, творчества различных народов (праздники народных обрядов и обычаев, народный дидактический театр с разыгрыванием сцен морально-этического содержания, КВН, викторины по культуре народов Южного Урала). Данный метод позволял привлечь студентов к активному сотворчеству, повышал эмоционально-положительное отношение к собственным этнокультурным знаниям, укреплял субъектную позицию родителей.

Конструирование и содержательная разработка программно-методического обеспечения создавали условия целенаправленного функционирования содержательного (информационного) блока дошкольного этнокультурного образования. Технологичность разработанных рабочих программ учебных дисциплин обеспечивалась: 1) концептуальностью – опорой на психологическое, дидактическое и социокультурное обоснование достижения поставленных к учебному занятию целей; 2) системностью – логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью образовательного процесса; 3) управляемостью – диагностическим целеполаганием, планированием, проектированием комплекса учебных дисциплин, варьированием средствами и методами с целью коррекции результатов; 4) эффективностью –

оптимальностью по временным затратам и гарантированностью достижения целей; 5) воспроизводимостью – возможностью применения программно-методического обеспечения в других образовательных учреждениях, другими субъектами.

Раскрывая суть этнокультурной подготовки студентов, подчеркнем, что это только одно из условий реализации системы дошкольного этнокультурного образования.

Библиографический список

1. **Современный** словарь иностранных слов. [Текст] – М. : Русский язык, 1992. – 740 с.
2. **Бабунова, Е. С.** Профессионально-педагогические аспекты этнокультурного образования [Текст]: монография / Е. С. Бабунова. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 285 с.
3. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.
4. **Бессорабова, И. С.** Мультикультурное образование в США: подходы к определению [Текст] / И. С. Бессорабова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 255–266.
5. **Итин, Ю. К.** Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–101.
6. **Екеева, Э. В.** Этническая ономастика как образно-знаковая система национальной культуры [Текст] / Э. В. Екеева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 298–309.
7. **Хажин, А. В.** Этнопедагогическое воспитание студентов вуза физической культуры [Текст] / А. В. Хажин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 154–161.

УДК 378.01: 371

Шайдабек Аидабекович Мирзоев

Кандидат философских наук, профессор кафедры общей педагогики Дагестанского государственного педагогического университета, zamira-m@yandex.ru, Махачкала

Аида Абдулмуслимовна Абуталимова

Старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы факультета педагогики и психологии Дагестанского государственного педагогического университета, zamira-m@yandex.ru Махачкала

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ
ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА
И ИХ РОЛЬ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

Shaydabek Aidabekovich Mirzoev

Candidate of Philology, professor of the Department of general pedagogy of Dagestan State Pedagogical University zamira-m@yandex.ru, Makhachkala

Aida Abdulmuslimovna Abutalimova

Senior lecturer of the Department of social pedagogy and social work of the Faculty of pedagogy and psychology of Dagestan State Pedagogical University, zamira-m@yandex.ru, Makhachkala

**SOCIAL-PEDAGOGIC ORIENTATION OF ETHNO-CULTURAL
TRADITIONS OF DAGESTAN PEOPLES AND THEIR ROLE
IN SOCIALIZATION OF PERSONALITY**

В современных условиях трансформации российского общества особый смысл приобретают духовно-нравственные традиции и ценности, которых можно трактовать как важнейшие, исторически апробированные средства, формы и методы процесса социализации личности.

Социализация, ее специфика зависят от региона, от конкретной социальной системы, где особым образом сочетаются ценностные и традиционные особенности общественного развития, влияние социального опыта на подрастающее поколение, зависимость поведения личности от социального окружения. В связи с этим особо актуализируется проблема образования и культуры, ибо социализированный человек – это продукт определенной культуры и в то же время ее творец. Особое значение в этой связи приобретает для многонациональной России национальные культуры, где веками сконцентрирован как этнически особый, так и общечеловечески ценный опыт социализации человека.

Национальная культура является неотделимой частью общечеловеческой культуры. В мире столько же национальных культур, сколько и наций. Национальная культура формируется вместе с формированием наций и развивается в национальных формах. Формами национальной культуры являются:

национальный язык, психический склад нации или национальный характер, национальные традиции, обычаи и обряды, национальный быт, национальная пища одежда, музыка, национальное жилище и т. д.

Важной формой национальной культуры является прежде всего *язык*. Язык – это основное средство национального общения. Он создает среду понимания между людьми, способствует передаче, восприятию, осмыслению и применению культурных ценностей народа. Язык от поколения к поколению передает мысли, чувства о культуре и весь опыт национального жизнеустройства. В свою очередь национальная культура развивает и обогащает национальный язык.

Одним из основных признаков нации и формой национальной культуры является *национальный характер*. Национальный характер складывается под влиянием общих для жизни людей географических, социальных и исторических условий. Национальный характер способствует формированию национально особых межличностных отношений, духовных и материальных ценностей людей, принадлежащих к данной нации.

Особенности национальной культуры проявляются более всего в быту. **Быт** как форма национальной культуры выражает исторически сложившиеся у данного народа уклад жизни. Быт показывает особые, свойственные этому народу социальные, семейно-родовые отношения. В быту проявляются унаследованные от прошлого или вновь возникшие нравы, обычаи, традиции, обряды. Национальный быт представляет способы создания условий жизни: изготовления и применения национальной пищи, одежды, орудий труда, музыкальных инструментов, изделий национального искусства; строительства жилых и хозяйственных сооружений; регламентирования видов, способов труда и отдыха и многое другое.

Формы национальной культуры выступают в тесном единстве и имеют непосредственное значение для развития и становления человека-носителя и ценителя этнокультурных ценностей каждой конкретной нации. Яркими формами проявления национальной культуры являются *национальные традиции*. Слово «традиция» имеет латинское происхождение (tradition) и означает “передача”. Традиция – это и процесс передачи от поколения к поколению устоявшихся образцов поведения, и сами образцы поведения, передаваемые от поколения к поколению.

Традиции различаются **по содержанию, по выполняемым общественным и социальным функциям, по форме бытования в обществе, по общественной значимости результатов, по выполняемой социально-исторической роли и т. д.**

По содержанию выделяются: традиционные национальные идеи воспитания, обучения, образования; национальные нормы и правила поведения (уважения старших, почитания престарелых, забота о младших и слабых, преданность семье, родным и близким, благорасположенность к соседям, к общественности, к труду и другие).

По социальным функциям различаются: традиционные национальные праздники, национальные обычаи (сватания, соглашения, примирения и т. д.), национальные обряды и ритуалы (родильные, свадебные, поминальные и т. д.).

По форме бытования национальные традиции бывают: устные (традиционный фольклор, традиционная национальная музыка, традиционные верования, приметы...) и письменные (традиционные национальные адаты, рукописи, памятники изобразительного искусства, книжной культуры и т. д.).

По общественной значимости различаются традиции: положительные (прогрессивные), т. е., способствующие развитию человека и общества и отрицательные (регрессивные) т. е., ущемляющие интересы определенной части половозрастных групп населения, отдельных социальных слоев и т. д. Развитие и становление национальной культуры является результатом духовно-нравственного превосходства положительных (общенародных) традиций отрицательными (элитарными).

Каждый человек с рождения до последних дней своей жизни испытывает влияние национальных традиций. Нравственное, физическое и эстетическое становление человека зависит от того, в гуще каких положительных традиций он окажется. Традиции являются наиболее устойчивой частью национальной культуры. Они обеспечивают культурную преемственность поколений.

Национальная культура формируется под влиянием конкретных факторов. Важными из них являются **географическая, социальная и национальная среда, а также исторические условия** развития нации.

Под **географической средой** понимается климат, природные условия, земельные, водные ресурсы, лесные и горные массивы. В зависимости от особенностей географической среды, например, Дагестан, делится на три зоны: низменный Дагестан, предгорный Дагестан, горный Дагестан. Под влиянием географической среды сформировался характер трудовой деятельности, культура земледельческого, животноводческого, ремесленного труда народов Дагестана. Природа дала народу материал для строительства жилья, для создания орудий труда, изделий народного творчества. Природа подсказала человеку формы жилища, хозяйственных сооружений (мостов, родников, водоводов).

Природа дала человеку музыкальные мотивы, подобные пению птиц, шелести листьев, звучанию рек и водопадов. Природа представила человеку орнаментальные узоры, подобные растениям, птицам, животным, звездам, драгоценным камням и металлам. Свидетельством тому, например, элементы унцукульского, кубачинского орнамента, узоры дагестанских ковров, названных по внешнему сходству с природными фигурами. Природа показала человеку образцы звуковоспроизведения (пение соловья), цветовыделения (радуга), графики и письма. И даже средства связи, передвижения,

архитектурные сооружения и многое другое моделированы по образцам природы.

Другой фактор, формирующий культуру – это **социальная среда**. К социальной среде относятся межличностные и общественные отношения (нормы, правила), общественные институты (семья, тухум, джамаат, магал). Социальная среда создает национальные формы образования, обучения и воспитания, определяет пути и способы социализации и профессиональной ориентации человека на национальные профессии. Социальная среда обеспечивает статус человека в семье, статус семьи, рода (тухума), общества (джамаата), создает национальные традиции, обычаи, обряды, укрепляющие взаимопонимание различных структур общества.

Третий фактор, формирующий национальную культуру – это **национальная среда**. Национальная среда представляет конкретные этносы, специфика этнической и национальной жизни. Все это отражается в национальной литературе, музыке, языке (диалектах, наречиях), культуре речи, национальной одежде, украшениях и национальной пище и т. д. И географическая, и социальная, и национальная среда в тесном взаимодействии формирует культуру, и культура в свою очередь преобразовывает среду, окультуривает его.

Особую роль в развитии, сохранении и обогащении национальной культуры играют **исторические условия** проживания наций. Под влиянием исторических условий происходят изменения в звуковом и словарном составе языка. Новые элементы культуры появляются в быту и хозяйственной жизни, в производственной деятельности, национальной архитектуре, музыке, одежде и т. д. Так, например, принятие ислама еще в Средние века превратил Дагестан в известный центр арабо-мусульманской культуры. Дагестан славился как край ученых, богословов, снискавших высокий авторитет и в кавказском регионе, и в странах Ближнего Востока. Борьба с иноземными захватчиками показала дагестанцам пути сохранения этнического облика, укрепления национальной психологии, языка и культуры.

Народы Дагестана имеют богатую самобытную материальную и духовную культуру. Она достигнута историческим развитием самих народов, их хозяйственной деятельностью и природными условиями. Однако при знакомстве с культурой различных народов Дагестана легко заметить черты единства и родственности. Эта общность культуры является результатом многовекового сотрудничества народов Дагестана.

Черты культур народов Дагестана особенно ярко выступают в типе одежды, в форме сосудов, оружия, украшений, седел, в характере орнамента, в архитектуре жилых, хозяйственных, оборонительных сооружений, в типе музыкальных инструментов, в мотивах песен, в танцевальных движениях и многое другое. Например, почти для всех народов Дагестана национальным мужским костюмом является черкеска с газырями наборного серебра, узким поясом и кавказским кинжалом, бешмет и папаха. Мужчины каждой народности имеют папаху особой формы. Сапоги – обычно мягкие, без каблуков.

Обязательной принадлежностью национального костюма является бурка - своеобразный тип теплого и непромокаемого плаща из шерсти. Национальным женским костюмом является длинное платье. На голову надевается широкий платок, окутывающий большую часть тела красивыми мягкими складками. Отличительной особенностью женских костюмов является то, что у разных народов Дагестана они сильно отличаются покроем платья, цветом платка и способом его завязывания. Необходимым дополнением женского костюма дагестанок являются национальные украшения: браслеты, ожерелья, серьги, кольца, пояса и другие.

Национальный костюм отвечает условиям природы, образу жизни и деятельности человека в Дагестане*.

Общие черты культуры нашли отражение и в основных формах различной посуды, домашней утвари, орудий труда, которые сходны почти у всех народов Дагестана. Возьмем, например, эллипсоидные глиняные и медные сосуды с одной ручкой, длинным и узким горлышком. Они очень удобны в горных условиях для ношения и хранения воды. Форма сосуда такая, что он плотно прилегает к телу и не затрудняет движений. Длинное узкое горло кувшина исключает возможность расплескивания воды при подъеме и спуске к горному роднику.

Общие черты культуры четко заметны и в дагестанской национальной архитектуре, национальных промыслах, ремеслах, национальной музыке, устном народном творчестве и т. д. У народов Дагестана, например, три типа жилья: дома с открытыми верандами; дома с обрамляющими террасами и дома с внутренними служебными помещениями. Дагестанцы (даргинцы, лакцы и отчасти аварцы) издревле славятся как искусные ювелиры, оружейники, медники, сапожники, каменщики. Аварцы издавна известны как искусные мастера инкрустации по дереву и резьбы по камню, как прекрасные мастера суконных и войлочных изделий.

Во всем Дагестане и далеко за его пределами прославились ковры лезгинских и табасаранских мастериц.

В произведениях народного искусства, музыке, в песнях, сказках, героическом эпосе и танцах проявляется и своеобразие культур каждого народа Дагестана и многие яркие черты единства дагестанской многонациональной культуры.

Современные народы Дагестана – наследники богатой культуры, уходящей корнями в глубокую древность. Широко известные элементы этой культуры говорят сами за себя: танец «лезгинка», южнодагестанское ковроделие, кубачинское ювелирное искусство, унцукульская инкрустация по дереву, балхарская художественная керамика, аварское серебро, дагестанская кухня, золотое шитье, резьба по камню и т. д. Но самая большая ценность – это духовное наследие дагестанских народов: фольклор, обычаи, традиции, совокупность моральных и этических норм.

В основу **морально-этического кодекса народов Дагестана** легли общественные предписания, аккумулировавшие многовековой опыт предков и

включавшие в себя понятия «мужество», «умность» («целомудрие»). Понятие «ях1» («мужество», «мужчинство») – это личностные качества совершенного мужчины: благородство, трудолюбие, благочестие, честность, щедрость, уважение к старшим, чувства чести и собственного достоинства, великодушные, смелость, отвага, вообще мужественность; это понятие предполагает также наличие у человека терпения, твердости, выдержки, основательности, а также честность, аккуратность, чувство долга, обязательность, воздержание от дурных и легкомысленных поступков. Согласно этой норме, мужчине считалось предосудительным выказывать усталость, жаловаться на неудобства, голод, жажду, холод, зной, показывать утомление беседой со старшими, шумно реагировать на неприятность, пасовать перед трудностями.

Идеалу современной дагестанки отвечает понятие «умность», отчасти адекватное русскому «целомудрию», которое и подразумевалось в первую очередь. Наряду с этим были обязательны в девушке такие качества, как благочестие, трудолюбие, скромность, верность, благовоспитанность.

Приверженность нормам предполагает следование установкам «на-мус», значение которого переводится как дарение, материальная помощь, поддержка, способность к одариванию. Человек с «намусом» – это прежде всего щедрый, обязательный, готовый прийти на помощь ближнему, способный к отдаче, приветливый, сострадательный, совестливый, нравственно безукоризненный.

Все нравственно-этические нормы дагестанцев сконцентрировались и сфокусировались в обычае гостеприимства (и его деривате – куначестве), основной смысл которого заключается в создании любому пришедшему, независимо от его этнической или конфессиональной принадлежности, максимально благоприятных условий пребывания в чужой среде, включая хорошее содержание, угощение, защиту имущества, чести и достоинства, а в куначестве - и взаимное участие и помощь во всех мероприятиях кунака, связанных с материальными издержками, семейными и общественными событиями, торжествами, обрядами и т. д.

В морально-этическом кодексе дагестанцев соблюдение норм личной чести и достоинства обязательно подчинено заботам о судьбах и интересах ближних, тухума (рода), джамаата (сельской общины), отечества. Высокая культура межнациональных отношений, проявляющаяся в этнической толерантности и добрососедстве, сдержанности и выдержке, на протяжении веков обеспечивала и до сих пор поддерживает мир и добрые взаимоотношения в этнически пестром и социально и экономически неблагоустроенном Дагестане.

Исторически сложилось так, что человек в Дагестане рождается, растет и формируется в особой географической, национальной и социальной среде. Ему с раннего детства приходится познать окружающую его социальную действительность, овладевать навыками индивидуальной и коллективной работы. Он год от года развивается, преобразовывается, формируется и духовно и профессионально. Все это происходит под непосредственным

влиянием конкретных людей: родителей, учителей, воспитателей, наставников.

Человек формируется под влиянием межличностных и деловых отношений в обществе. В конечном счете, с годами человек постигает предписанные ему обществом половозрастные функции и обязанности. Человек достигает духовного и профессионального уровня, соответствующего потребностям общества. Вот что следует понимать под социализацией человека.

Народы Дагестана придают социализации человека исключительное значение. На протяжении всей истории Дагестана не было еще такого периода, чтобы к формированию морально-этического и физического облика человека народы относились с равнодушием. Человек мыслится народом не отвлеченно или изолированно, а как самое разумное существо, обладающее высокими духовно-нравственными качествами, национально особыми этикетными нормами и правилами. Человек призван выполнять в обществе конкретные социальные функции и обязанности, предписанные его полу, возрасту, общественному положению. Человек видится в народе, прежде всего *в роли сына или дочери, брата или сестры, отца или матери, дедушки или бабушки*. Человеку отводится роль *наставника или наставницы, соседа или соседки, гостя, кунака и, наконец, почетная роль гражданина*. Человек видится в народе в почетной роли *труженика или труженицы, мастера или мастерицы, хозяина или хозяйки, воина, лидера, старейшины*.

Человек ценится в Дагестане, если он глубоко знает, понимает и четко выполняет свои ролевые функции и обязанности. Именно о таком человеке дагестанцы говорят «настоящий человек», «добропорядочный человек», «идеальный человек», «совершенный человек» и т. д.

В современных условиях демократизации российского общества сплошь и рядом встречаются факты с одной стороны стремления учащейся молодежи готовить себя к восприятию и выполнению новых, порою чуждых для здравомыслия социальных ролей, с другой стороны отсутствия у молодежи достаточных представлений о социальном статусе человека в национальной и российской этнокультуре, с третьей стороны глубокой озабоченности части населения игнорированием молодежью издревле ценимых народом традиционных социальных ролей человека, предписанных ему в зависимости от места обитания, возраста, пола и социального положения.

В психолого-педагогической, социологической и культурологической литературе довольно подробно рассматриваются как социальный статус, так и социальные роли человека, различных социальных и профессиональных групп населения в обществе. Ученые определили наличие широкого диапазона статусов: «предписанные, достигаемые, смешанные, личные, профессиональные, экономические, политические, демографические, религиозные и кровно-родственные, которые относятся к разновидности основных статусов»⁹.

Кроме этого в литературе зафиксировано наличие в обществе огромного множества эпизодических, не основных статусов: статусы пешехода,

прохожего, пациента, свидетеля, участника демонстрации, забастовки или толпы, читателя, слушателя, телезрителя и т. д. Отмечается, что права и обязанности носителей таких статусов часто никак не регистрируются. Они вообще трудно определимы. Но они есть, хотя влияют не на главные, а на второстепенные черты поведения, мышления и чувствования.

Социальный статус обычно определяется как положение индивида или группы в социальной системе, имеющие специфические для данной системы признаки. Каждый социальный статус обладает определенным престижем.

Однако, следует заметить, престижность статуса, во всех его проявлениях непосредственно зависит от точного и четкого выполнения человеком социальных ролей. Если исходить из того, что в основе слова «престиж» находится корень «стыд», то становится ясно, что социальные роли следует выполнять в полном исходя из понятия престижности в том или ином этносо-циуме.

Анализ историко-этнографической, этнопедагогической и культурологической литературы показывает, что каждый народ имеет свои представления о престижности той или иной социальной роли, непосредственно связанной с полноценным выполнением человеком традиционно сложившихся в данном обществе функций и обязанностей. Следует заметить, что почти все социальные роли, особенно социально-демографические роли: муж, жена, дочь, сын, внук, мужчина и женщина и т. д. биологически предопределены и предполагают специфические способы поведения, закрепленные определенными общественными нормами, обычаями и традициями народа.

Способ получения роли зависит от того, насколько неизбежной является данная роль для человека. Так, роли молодого человека, старика, мужчины, женщины автоматически определяются возрастом и полом человека и не требуют особых усилий для их приобретения. Здесь может быть только проблема соответствия своей роли, которая уже существует как данность в данном обществе. Другие роли достигаются или даже завоевываются в процессе жизнедеятельности человека и в результате целенаправленных специальных усилий.

Для любого общества не менее важно предписывание ролей в соответствии с возрастом. Приспособление индивидов к постоянно меняющимся возрасту и возрастным статусам – вечная проблема. Не успевает индивид приспособиться к одному возрасту, как тут же надвигается другой, с новыми статусами и новыми ролями. Едва юноша начинает справляться со смущением и комплексами юности, как он уже стоит на пороге зрелости; едва человек начинает проявлять мудрость и опытность, как приходит старость. Каждый возрастной период связан с благоприятными возможностями для проявления способностей человека, более того, предписывает новые статусы и требования обучения новым ролям.

Обладание статусом позволяет человеку ожидать и требовать определённого отношения со стороны других людей. Системы социальной дифференциации различаются по степени их стабильности. В относительно устойчивых обществах статус не только ясно определён, но может быть приобретён лишь путём наследования или прохождения хорошо установленного ряда процедур.

Статус, будучи однажды установлен, остаётся относительно постоянным. Он может повышаться, но медленно и понижается только в связи с поступками, расцениваемыми как деградация. Определённость личности является основой организованной социальной жизни. Только когда человек определён и помещён на соответствующее место, может быть установлена его ответственность. Личная определённость человека устанавливается только в связи с остальным обществом.

Каковы же социальный статус и социальные роли человека в многонациональном дагестанском обществе? Заметим, что Дагестан – уникальное созвездие народов. Здесь на площади в 50,3 тыс. кв. км, проживает 2,2 млн. человек – представители 102 национальностей России и государств зарубежья, в том числе более 30-ти коренных народностей республики: аварцы, агулы, азербайджанцы, даргинцы, кумыки, лакцы, лезгины, ногайцы, русские, ру-тульцы, табасаранцы, таты, цахуры, чеченцы-аккинцы и др. Нигде в мире на такой маленькой территории не проживает такого количества народов. Здесь, как нигде в других областях, краях России, а может и государствах мира, социальный статус человека выступает ключевым фактором налаживания не только половозрастных, межличностных, но и межнациональных и международных отношений, служить регулятором мира и стабильности. Все зависит от того, насколько родившись человек, познает сначала соску, потом мать, потом семью, потом соседей, потом аул, так, по дидактическому принципу от малого к великому, от близкого к дальнему, в определенной последовательности, расширяясь и углубляясь, складывается в его сознании нравственное содержание и величие понятия социум. Многочисленные беседы с информаторами, наши многолетние наблюдения и фактические данные историко-этнографической литературы свидетельствуют о том, что весьма важно, по мнению народа, чтоб на каждом из этапов развития и становления наиболее полно воспринималось и реализовалось содержание и социальные роли человека.

Характеризуя изначальный этап (познание соски*) хочется отметить, может именно поэтому мудрые горянки стремятся дольше (почти до 1,5–2 лет) кормить детей грудным молоком, благословляют детей одобрением «Да пойдет впрок молоко, которым тебя кормила мать» и осуждают отступников проклятием «Да будет тебе не впрок материнское молоко». Так начинаются материнской социализации ребенка.

Социализация как процесс обучения общепринятым способам и методам действий и взаимодействий является важнейшим процессом обучения ролевому поведению в народной педагогике, в результате чего индивид действительно становится частью общества.

Важность и взаимозависимость каждого этапа социализации и социального воспитания человека связаны прежде всего с его развивающими отношениями к матери, семье, родственникам, соседям, аулу, родине и т. д., что наиболее ярко отражают мудрые изречения, устойчиво закрепившиеся в педагогической культуре народов Дагестана:

1. Отношение к матери: «Если лишившийся отца раз сирота, то потерявший мать – семь раз сирота» (лезг., дарг., таб.), «Кто родителей почитает, тот вовек не умирает» (лезг.), «Для матери хоть яичницу на ладони изжарь, все равно будешь перед нею в долгу» (дарг.).

2. Отношение к семье: «Своего не знающий, чужого не поймет, родного не почитающий, двоюродного не сочтет», «Брат брату опора» (лезг.), «Дружба братьев крепче каменной стены» (лакск.), «Чем совсем не иметь сестры, лучше иметь хоть слепую» (лакск.).

3. Отношение к родственникам: «Дерево держится корнями, а человек родными» (дарг.), «Джигит идет один на подвиг правый, и весь свой род увенчивает славой» (аварск.).

4. Отношение к соседям: «Если у тебя нет соседа, ты сам стань чьим-то соседом» (аварск.), «Сосед соседу опора», «Ищи не дом, а соседей» (лезг.), «Лучше близкий сосед, чем дальний родственник» (лакск., лезг., дарг.), «Собака соседа не кусает соседа» (лезг.).

5. Отношение к аулу (джамаату): «Предавший аул, да будет сожжен в ауле», «Если народ завянет в омуте, и ты следуешь за ним» (общедаг.).

Отношение к Родине: «Каждая птица свое гнездо любит» (лакск.), «В родной долине лучше прахом быть, чем на чужбине падишахом быть» (общедаг.), «Сокол не покидает гнездо» (дарг.), «Человек без родины, что соловей без песни» (общедаг.).

Народы Дагестана издревле подметили, что искренность проявления престижных в обществе социальных чувств, сознания и поведения на каждом этапе становления и развития человека (в каждом конкретном случае) непосредственно зависит от того, насколько всесторонне выработано самосознание человека (сознает сам себя как человека, ценит человеческое достоинство окружающих, понимает свое место в обществе): «Кто себя не знает, не знает и своего отца», «Кто себе не полезен и для другого бесполезен», «Кто себе дом не строит, народу мечет, не построит» (аварск.), «Кто себе не сварит хешил**, другому хинкал*** не сварит», «Кто себе не пахал весной, тот чужому зяби не вспашет» (лезг.).

Таким образом, изучение и анализ материалов истории, этнографии, устного народного творчества, обычного народного права, учет здорового общественного мнения народа позволяют судить о наличии в народной педагогике Дагестана определенных норм социально значимого поведения. Педагогическая культура народов Дагестана четко очерчивает функции и обязанности, предписываемые человеку как разумной личности, семье, тухуму (роду) как исторически сложившимся родственным ячейкам, аулу, джамаату и народу в целом как общности здравомыслящих людей, семей и

родов. О полноценности личности и этих институтов люди во все времена судили и судят по тому, насколько общественно значимо они выполняют свои социальные ролевые функции и обязанности.

Библиографический список

1. **Алиев, А. К.** Народные традиции, обычаи и их роль в формировании нового человека. [Текст] / А. К. Алиев. – Махачкала: Дагкнигоиздат, 1968.
2. **Ануфриев, Е. А.** Социальный статус и активность личности. (Личность как объект и субъект общественных отношений). [Текст] / Е. А. Ануфриев. – М.: МГУ, 1984. – 228 с.
3. **Асельдеров, М. А.** Воспитание учащихся на передовых традициях. [Текст] / М. А. Асельдеров. – Махачкала, 1976. – 128 с.
4. **Гранкина, Р. М.** Социализация личности школьников. [Текст] / Р. М. Гранкина. – П.: Изд-во ПГЛУ, 1999. – 41 с.
5. **Зияутдинов, Ф. Г.** Социальные проблемы образования. [Текст] / Ф. Г. Зияутдинов. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 262 с.
6. **Караковский, В. А.** Стать человеком: общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. [Текст] / В. А. Караковский. – М.: Новая школа, 1993. – 80 с.
7. **Кон, И. С.** Социализация и воспитание молодежи. [Текст] / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1998. – 112 с.
8. **Магомедов, А. М.** Традиции кавказских горцев. Духовно-нравственное воспитание. [Текст] / А. М. Магомедов. – Махачкала, 1999. – 344 с.
9. **Магомедов, Р. М.** Вечные ценности Дагестана. [Текст] / Р. М. Магомедов. – Махачкала, 2005. – 575 с.
10. **Мирзоев, Ш. А.** Народная педагогика Дагестана. [Текст] / Ш. А. Мирзоев. – Махачкала, 1992. – 210 с.
11. **Мирзоев, Ш. А.** Культура и традиции народов Дагестана. [Текст] / Ш. А. Мирзоев. – Махачкала, 2005. – 192 с.
12. **Элитариум** – Центр дистанционного образования (www.elitarium.ru).
13. **Волков, Г. Н.** Факторы народного воспитания [Текст] / Г. Н. Волков // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 235–261.
14. **Петрова, Т. Н.** Уважение к личности ребенка в народной педагогической культуре [Текст] / Т. Н. Петрова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 261–268.
15. **Цаллагова, З. Б.** Рецепты народного воспитания [Текст] / З. Б. Цаллагова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 289–298.
16. **Марченко, О. Н.** Национально-региональный компонент в курсе литературы (на примере изучения фольклора коренных народов Таймыра) [Текст] / О. Н. Марченко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 304–320.
17. **Наурызбаева, Р. Н.** Применение эвристических методов в развитии художественно-творческой деятельности учащихся средствами народных традиций [Текст] / Р. Н. Наурызбаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 295–304.

РАЗДЕЛ VIII
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 32.8

Вероника Анатольевна Петригина

Заведующая кафедрой русского языка и литературы Ставропольского государственного педагогического института (филиал в г. Ессентуки), vtrgina@yandex.ru

**ВОСПИТАНИЕ «НОВОЙ ПОРОДЫ ЛЮДЕЙ»
В ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ПОЛИТИКЕ ЕКАТЕРИНЫ II**

Veronica Anatol'evna Petrigina

The head of Russian and Literature sub department of Stavropol State Teacher Training Institute (the branch in Essentuky town), vtrgina@yandex.ru

**UPBRINGING OF «NEW KIND» OF PEOPLE DURING
THE REIGN OF CATHERINE II**

Попытка коренного преобразования дела просвещения в России были предприняты в последней трети XVIII века Екатериной II. «Императрица приняла в свои руки государственную власть со светлыми намерениями способствовать умственному развитию русского народа, внести в его жизнь больше умственного и нравственного света, вывести народ из невежества. Она хотела создать новую породу или новых отцов и матерей, кои бы, «имея украшенный и просвещенный науками разум, воспитанные от самых нежных юности лет в добродетелях сами и имея оныя твердо вскорененными, в сердцах своих, и детям своим те же прямые и основательные правила в сердце вселить могли, какие получили они сами». Средством к этому должно служить воспитание в религиозно-нравственном духе и школа, проникнутая религиозно-нравственными основами» [6, с. 49].

Её реформы можно разделить на два периода: 60-е – 70 гг. XVIII в., когда основное внимание было обращено на создание закрытых учебных заведений для привилегированных сословий и 80-е гг. XVIII в., когда правительство занялось созданием народных училищ, носивших открытый характер.

В основе реформ лежал западноевропейский педагогический опыт организации образования и идеи Просвещения. Положение о воспитании «новой породы людей» соответствовала духу просвещенного абсолютизма, в котором многие представители западноевропейской мысли видели условие успешности всех других реформ. Так, Ф. Кене считал, что в обязанности правительства входит не только руководство гражданами, но и забота об

их нравственном совершенствовании. А. Р. Ж. Тюрго указывал на необходимость рационального воспитания молодежи, как главного средства достижения народного благосостояния. «Первая связь наций, – утверждал он, – нравы; первая основа нравов – юношеское образование относительно общественных обязанностей... Странно, что существуют школы для образования математиков, художников, но нет школы для воспитания граждан» [10, с. 35]. Для осуществления данной цели он предложил создать специальный комитет, объединив под его управлением все учебные заведения страны, который контролировал бы направленность образовательного процесса в плане гражданского воспитания.

Базисной основой воспитательной политики Екатерины II следует считать теорию общественного договора, согласно которой люди передали свои «естественные права» государству полностью (по концепции Т. Гоббса), или частично (по концепции Дж. Локка), с тем, чтобы оно обеспечивало им безопасность и процветание. Осуществление этих прав основывалось на идее о том, что просвещенные слои населения смогут договориться между собой, не вступая в социальные конфликты. Отсюда выводилась мысль о необходимости «дозированного», сословного образования населения. «Законы воспитания даются нам прежде всего в других; а так как они готовят нас быть гражданами, то каждое порознь семейство должно быть управляемо по плану и начертанию великого семейства, которое всё их в себе заключает. В монархиях цель – их честь, в республиках – добродетель, в деспотизме – страх», – писал Монтескье. На взаимосвязь воспитания и внутреннего спокойствия страны указывал Беккария, рассматривавший просвещение не только как способ достижения благосостояния общества, но и как способ предотвращения преступлений. Для предупреждения преступления, по его мнению, следовало «сделать так, чтобы просвещение и свобода шли рука об руку» [1, с. 79]. Требование соответствия формы государственного правления формированию гражданских качеств, нравственному совершенствованию отвечало сути просвещенного абсолютизма, согласно которой правительство было «самодержавным регулятором всей умственной жизни народа» [10, с. 39]. Таким образом, с точки зрения политической целесообразности именно государство было призвано принять на себя ответственность за осуществление воспитания граждан.

Помимо политической, в российском образовании присутствовала и нравственная составляющая. Как отмечал М. Суперанский, «моральное состояние русского общества в прославленный «век эпикурейства» представляло довольно печальную картину; в то время, за весьма немногими исключениями, в души детей –

Под кровлею отеческой
Не запало ни одно
Жизни чистой, человеческой
Плодотворное зерно ... [10, с. 38].

Недостаток учебных заведений и учителей, особенно в провинции, привели к тому, что часть дворянства прозябала в невежестве, едва умея читать и писать. В этой ситуации государственное воспитание в специальных, закрытых учебных заведениях, изолировавших воспитанников от общества, представлялся единственно возможным.

Реформы образования 60-х гг. XVIII в. связаны с именем И. И. Бецкого, переработавшего идеи просветительства применительно к условиям России. По оценке В. Я. Стоюнина, его педагогическая система «по своим началам ... более всего была приближена к системе Локка», но имела и свои особенности в применении к русской действительности [9, с. 124]. Общие подходы к воспитанию Бецкой изложил в «Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества», конкретизировав их в уставах различных учебных заведений (Устав воспитания двухсот благородных девиц 1764, Устав воспитательного общества при Академии художеств 1764 и т. д.).

В основе плана И. И. Бецкого лежали две идеи: а) идея приоритета общественного над домашним воспитанием, и б) идея примата воспитательных начал над образовательными. Основанием для развития первой идеи являлось искаженное представление большинства дворян об «образованности», когда за нее принималась лишь внешняя атрибутика западноевропейского образования, о чем писали не только первые русские писатели, но и сама императрица. Дать же более или менее нормальное образование дворянским отпрыскам было способно только государство. Не удовлетворяло Екатерину II и сложившаяся система домашнего воспитания, при которой уроки учителей чередовались с наблюдением детей за тем, как по приказу родителей на заднем дворе усадьбы конюхи пороли провинившихся крепостных, и сам внутренний быт дворянских семей и социальное окружение далеко не способствовали формированию «благородных манер».

Говоря о приоритете воспитательных начал над образовательными, следует, прежде всего, отметить различия в современных и тогдашних представлениях об этих началах. Во второй половине XVIII в. речь не шла о научном образовании дворянства: образование понималось как достаточно поверхностное знакомство дворянской молодежи с основами научных и светско-бытовых знаний, о чем свидетельствует перенятая у европейцев энциклопедичность программ. Так, в Смольном институте благородных девиц в младших классах изучали русский и иностранные языки, арифметику, рисование, танцы, музыку. В средних классах добавлялись история и география, в старших – словесные науки, а также архитектура, геральдика и опытная физика. В числе утилитарных дисциплин были скульптура и рукоделие. В дальнейшем в программу включались новые предметы: с 1775 года был введен итальянский язык, с 1776 года – геометрия [10, с. 45].

Кроме того, в учебных заведениях рассматриваемого времени в продолжала сохранять свои позиции церковь, а религиозное воспитание, в отличие от европейских стран, было неотделимо от нравственного, составляло с ним

единое целое. Закон Божий входил в программы всех учебных заведений; обязательным было посещение учащихся религиозных служб и отправление религиозных обрядов. В штат учебных заведений входили помимо учителей воспитатели, в задачу которых входило находиться рядом с детьми, подавая пример достойного поведения и внушая им «любовь к добродетели и благонравию, ...вкоренять в них изящные мысли, благоразумные и твердые основания, кои суть неложным знаком честного человека и воспитанного для пользы Отечеству» [2, с. 183]. Данные воспитательные установки во многом были созвучны тем, которыми руководствовалась педагогика Древней Руси, также выдвигая примат воспитательных задач над образовательными задачами.

В первые годы своего царствования, решая задачи организации дворянского образования, императрица мало заботилась о просвещении народа. Открытие мещанского отделения при Воспитательном обществе двухсот благородных девиц вряд ли можно рассматривать как проявление такой заботы. Скорее речь должна идти о решении задач воспитания элиты: воспитанницы отделения готовились стать домашними учителями и воспитательницами в дворянских семьях, что идеально вписывалось в желание Екатерины II создать породу людей, способных, в свою очередь, правильно воспитывать своих детей. Из дворян таких наставниц было невозможно подготовить в силу низкого престижа профессии учителя.

Но, занимаясь образованием привилегированных классов, нельзя было оставлять без внимания и другие слои населения, составлявшие более 90% населения страны. Государство вынуждено было заниматься вопросами народного просвещения ввиду их крайне запущенности. Церковь в основном сосредоточилась на подготовке собственных кадров; элементарное образование народа осуществлялось в немногочисленных приходских школах силами священников и дьячков; гарнизонные школы практически прекратили свое существование; открытые в двух столицах воспитательные дома и училища для недворянских сословий не могли обеспечить нужды населения огромной страны.

В 1782 г. была учреждена комиссия об устройстве народных училищ. От новой системы народного образования Екатерина II ожидала не только распространения в стране элементарных знаний, но и нравственного улучшения общества, воспитания «чистого и разумного понятия о творце и его святом законе и основательных правил непоколебимой верности государю и истинной любви к отечеству и своим согражданам» [12, с. 235].

Для исправления положения Россия вновь обратилась к европейскому опыту. В качестве образца была избрана зарекомендовавшая себя в Европе австрийская система. В Австрии существовало три вида народных школ: элементарная, где изучали Закон Божий, чтение, письмо и начала арифметики; главная, предназначенные для подготовки учителей элементарных школ, где помимо начал грамоты преподавали предметы естественно-прикладного цикла, историю и азы латыни; учительская семинария. Характер-

ным для учебных заведений являлось использование наглядности в преподавании, преобладание катехизической формы обучения, стремление не отягощать память учащихся второстепенными фактами. Школы были всеобщими и предполагали совместное обучение всех учеников. Они находились под эгидой церкви: во главе школ стояли священники, большая часть инспекторов избиралась из духовных лиц, их представитель в обязательном порядке входил в училищные комиссии.

Для внедрения данной системы в России императрица, по рекомендации императора Иосифа II, пригласила в Россию Янковича де Мириево «как человека, трудившегося уже в устройении народных школ в землях владения Его Величества Императора Римского, как знающего русский язык и наш православный закон исповедывающего» [3, с. 356]. Ф. И. Янкович возглавил работу по составлению «Руководства учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи», внедрил слегка адаптированную к русским условиям австрийскую методику обучения, разработал требования к учителям народных школ. Главным отличием русских народных училищ от австрийских учебных заведений являлось устранение духовенства от руководства учебными заведениями, и от преподавания в них Закона Божьего. Участие церкви ограничивалось проверкой и утверждением составленных Янковичем де Мириево учебных руководств. Причины объяснялись низким культурным уровнем священнослужителей. «С тех пор, как при Анне Иоанновне начали требовать от священников не знаний, а только хорошей жизни, – отмечал В. Каллаш, – образованность духовенства сильно понизилась» [5, с. 166].

Основные положения новой системы образования были закреплены «Уставом народных училищ 1786 года». В соответствии с ним новые учебные заведения носили открытый и всеобщий характер. Открытый характер училищ был вызван как недостаточностью средств у правительства, так и тем, что в них предполагалось воспитывать представителей духовенства, купечества, ремесленников, горожан и т. п., то есть слои населения, не затронутые негативным влиянием западноевропейской культуры и сохранившие патриархальные традиции воспитания. Ученики не изолировались от внешней среды, как это было в дворянских семьях, ограничиваясь корректировкой ее влияния. Как элемент гражданского воспитания следует рассматривать обязательное изучение в училищах книги «О должностях человека и гражданина». Книга была переведена с немецкого языка, но переработана применительно к российским реалиям. Исходя из просветительских идей, она знакомит юношество с гражданскими обязанностями.

Из зарубежного опыта был заимствован расширенный курс наук, усовершенствованные методики обучения, внутренний распорядок. Обучение велось на русском языке русскими педагогами. Значительная часть времени отводилась изучению Закона Божьего и связанных с ним дисциплин. Несмотря на внесшие заимствования училища в большей степени соответствовали русскому менталитету и продолжали традиции русского

национальной школы. Их деятельность носила скорее воспитательный, чем образовательный характер, что соответствовало требованиям императрицы о воспитании детей «в страхе Божьем» и о важности формировать в них любовь к отечеству, почтение к установленным гражданским законам и почитание правительства «как пекущегося по воле божьей о благе их на земле» [4, с. 85].

Результатом реформы народного образования явилось создание в России 315 малых и главных училищ с общим числом обучающихся 20 тысяч человек, в которых работали 790 учителей [7, с. 23]. Осуществленная по австрийской модели и ориентированная на западные образцы, эта реформа вместе с тем способствовала введению в учебное дело страны принципов и правил, являвшихся отражением прогрессивного дидактического учения Я. А. Коменского и передовых достижений славянской педагогики и русской дидактики.

Создание двух типов диаметрально ориентированных образовательных систем, с одной стороны, в какой-то мере способствовало удовлетворению образовательных запросов развивающегося российского общества; с другой – усиливало его классовое разобщение, делало школу носителем раздвоенной идеологии, порождало формирование альтернативного официальным установкам педагогического сознания.

Библиографический список

1. **Беккария.** О преступлениях и наказаниях. – СПб., 1889. – С. 78–79.
2. **Бецкой, И. И.** Устав Шляхетного сухопутного кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М., 1985. – С. 183.
3. **Воронов, А.** Фёдор Иванович Янкович де Мариево // Журнал воспитания. – 1858. – Т. III. – Кн. 5. – С. 356.
4. **Екатерина II.** Наказ комиссии о составлении пректа Нового уложения // Сочинения. – СПб., 1849. С. 85.
5. **Каллаш, В.** Что сделала Екатерина II для русского народного просвещения // Вестник воспитания. – 1896. – № 8. – С. 166.
6. **Рыбский, Ф.** Духовенство и вопрос о сельских школах в царствование Екатерины II // Народное образование. – 1897. – № 1. – С. 49.
7. **Соловков, И. А.** Педагогическая мысль России в эпоху позднего феодализма и зарождения капиталистических отношений // Антология педагогической мысли России XVIII. – М.: Педагогика, 1985. – С. 23.
8. **Суперанский, М.** Идеалы нравственного воспитания в царствование Екатерины II / Русская школа. – 1892. – № 5–6. – С. 35–38.
9. **Стоюнин, В. Я.** Педагогические сочинения. – СПб., 1903. – С. 124.
10. **Черепнин, Н. Н.** Императорское воспитательное общество благородных девиц. Исторический очерк. 1764 – 1914. – СПб., 1914. – Т. 1. – С. 45.
11. **Щапов, А. П.** Социально-педагогические условия умственного развития русского народа. – СПб., 1870. – С. 39.
12. **Янкович де Мариево Ф. И.** Устав народным училищам в Российской империи // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М., 1985. – С. 235.

13. **Портнов, К. П.** Н. В. Никольский – последователь идей и дел Н. И. Золотницкого [Текст] / К. П. Портнов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 330–334.

14. **Лубашов, В. А.** Вопросы реформирования российского образования в материалах общепедагогической дискуссии конца 50-х гг. XIX в. [Текст] / В. А. Лубашов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 228–235.

15. **Хайруллина, Э. Р.** Краткий экскурс в историю технического образования в России [Текст] / Э. Р. Хайруллина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 165–171.

УДК 371.01

Татьяна Александровна Савченко

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой Социальной педагогики Северо-Восточного государственного университета, tasav07@rambler.ru, Магадан

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В НАСЛЕДИИ Я. А. КОМЕНСКОГО

Tatiana Aleksandrovna Savchenko

Candidate of pedagogical science, associate professor, head of the Social Pedagogics department, the North-Eastern state university, tasav07@rambler.ru, Magadan

MODEL INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL IN CHILDREN'S EDUCATION AND SOCIALIZATION IN HERITAGE OF YA. A. KOMENSKY

Педагогика как самостоятельная научная отрасль начинается в середине XII века. Её «рождение» связано с именем Я. А. Коменского (1592–1670 гг.). Именно он заложил *и научные основы* в решении проблемы взаимодействия семьи и школы. Педагог высказал исключительно важную в социальном плане мысль: воспитание имеет целью не только совершенствование человека самого по себе, но и подготовку его к усовершенствованию окружающей жизни, что составляет, на наш взгляд, одну из сущностных характеристик педагогики и имеет в своей основе один из её фундаментальных принципов – взаимодействие школы и семьи в воспитании и социализации учащихся, т. к. создание счастливой жизни на земле зависит от самих людей, их «силы разума». Великий педагог провозгласил тем самым: *успешное воспитание молодёжи, качественная подготовка её к жизни не возможны без теснейшего взаимодействия семьи и школы.*

Основное назначение незаконченного им труда «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» состояло в том, чтобы указать людям, как

следует готовить молодые поколения для перестройки существующего, весьма несовершенного человеческого общества [1, т. 1, с. 14, 23, 255; 2, с. 193].

Цель воспитания и образования, по определению педагога – подготовка человека к вечной загробной жизни (Я. А. Коменский, будучи философом, психологом и педагогом, дослужился до сана епископа). Человек, по его определению, есть «самое высшее, самое совершенное и превосходнейшее творение». При этом в своём земном существовании человек обязан быть разумным созданием. Он должен всё исследовать и давать «всему имена и всё исчислять», т. е. знать и иметь возможность понять, что находится в мире – понимать основы устройства всех вещей и мироздания в целом. Педагог сформулировал комплекс требований, предъявляемых к человеку. Ему должно: 1. знать все вещи; 2. быть владыкою всех вещей и самого себя; 3. себя и всё возводить к Богу – источнику всех вещей [1, т. 1, с. 249, 262–265; 2, с. 186].

Педагог создал *принципиально новую парадигму взаимоотношений семьи и школы*: они должны взаимодействовать друг с другом, не подменяя друг друга, *а помогая и поддерживая друг друга*. Попечение о детях есть дело родителей, на помощь им даются школьные учителя. Их взаимоотношение и взаимодействие происходит на основе главного закона мира – закона гармонии и эволюции, в основе которого лежат принципы народности, научности и религиозности. Природа не делает скачков, всё развивается постепенно. Человек способен улучшить окружающую жизнь на основе гармонии и порядка. Он также свято верует в возможность радикально изменить природу человека и мира в целом через воспитание, которое должно начинаться в раннем возрасте, «прежде чем порок овладеет душой». То, что заложено в детстве – прочно и устойчиво; в «нежном возрасте» всё легко усваивается и исправляется [1, т. 1, с. 276–278, 287–289, 407; 3, с. 173; 4, с. 21–22, 45–46, 55–56, 80–81].

Его социально-педагогические идеи и взгляды просты и понятны: для того чтобы человек стал человеком, ему необходимо воспитание; в воспитании нуждаются все люди «без исключения», т. к. оно раскрывает способности и возможности индивида, создавая тем самым главное условие для его самоутверждения и самореализации; воспитанный и образованный человек легче адаптируется в системе общественных отношений, регулирует свои отношения и взаимодействия с окружающей социоприродной средой. Им нигде не должно быть «терпимо дурное товарищество». Человек должен разумно строить свою социальную жизнь: почитать своих родителей и власть; служить народу и быть созидателем; вести себя с достоинством и святостью; понимать, где и до какого предела нужно уступать ближнему; управлять своими внутренними и внешними действиями. Для этого «никого не следует учить отдельно, но всех вместе». Этим великий педагог наносил сокрушительный (и упредительный) удар по всем педагогическим концеп-

циям и системам индивидуального (парного и т. п.) обучения и воспитания [1, т. 1, с. 285, 369; 2, с. 186; 4, с. 58].

«Человек должен быть воспитан для человечности!», – таков девиз педагога Я. А. Коменского. Мудрым и полезным человек становится только тогда, когда цель своей жизни видит в «благополучии человеческого рода». Он разрабатывает универсальное воспитание как путь преобразования человечества. Он провозглашает основополагающие идеи: всеобщее образование народа; демократическая система образования, открытая для всех; трудовое воспитание молодёжи; приближение образования к потребностям общества; гуманистическое нравственное воспитание. Главным проводником этих идей становится школа. Образование в ней должно быть всеобщим и обязательным, на родном языке: оно будет вооружать народ знаниями, которые ему необходимы для материального и духовного благосостояния, поэтому школа должна быть «мастерской мудрости»; воспитание готовит к самостоятельной жизни и труду, поэтому школа должна быть «мастерской трудолюбия»; все образование направлено на воспитание «человека в человеке», поэтому школа должна быть «мастерской гуманности». Воспитание и образование создают людей, способных служить обществу и государству. Школа должна стать «лабораторией» подготовки гуманных людей, независимо от общественной, расовой, религиозной принадлежности [2, т. 1, с. 295, 299, 404; 3, с. 174–175, 177; 4, с. 9–10].

Школы должны быть повсюду, т. к. сами родители «очень редко обладают надлежащей способностью «обучать и наставлять своих детей, не имея при этом достаточного времени. Систему школ Я. А. Коменский соотносил с четырьмя основными периодами «восходящего возраста» – младенчество, отрочество, юность, зрелость: каждому периоду – своя школа: материнская (от рождения до 6 лет); народная или школа родного языка (6–12 лет); гимназия или латинская школа (12–18 лет); университет или академия (18–24 года). Их главная задача – сделать из детей настоящих людей: воистину верующих, владеющих родным языком, искусными в работе, мудрых умом, образованными в правах и благочестивых. Дети в процессе школьного обучения должны получить реальное энциклопедическое образование, соответствующее уровню их понимания и развития. Этой схемой им были заложены и принципы преемственности и непрерывности воспитания, которые теснейшим образом взаимодействуют с принципом связи семьи и школы. В более поздних произведениях педагог говорил о школах зрелости и старости, в которых главным наставником и учебником является сама жизнь [4, с. 25, 87-88; 2, с. 184, 193].

В основе качественной работы школы лежит организованность – дисциплина и порядок: «Школа без дисциплины, что мельница без воды» (нар. поговорка); кто будет расти без дисциплины, тот состарится без добродетелей. В основе разумно организованной школы лежит *«надлежащее распределение труда и покоя, или занятий, досуга и отдыха»*. Дисциплина должна утверждаться разумно: без возбуждения, гнева, без ненависти, «но с такой

простотой и искренностью, чтобы сам подвергшийся наказанию понимал, что наказание назначается ему для его собственного блага и вытекает из отеческого участия руководителей». За поведение нужно наказывать строже, чем за учение, ибо это не возбуждает в умах любви к наукам. Я. А. Коменский допускал физические наказания, конкретно оговаривая за что – богохульство, прежде всего, дерзкое отношение к родителям, взрослым, товарищам и т. п. [1, т. 1, с. 230–231, 301, 312–315, 325; 4, с. 43–46, 83; 5, с. 108–110].

Ведущей идеей его педагогики является идея природосообразности. Человек есть часть природы и имеет свою, особую – человеческую природу. Природное в человеке обладает самостоятельной и самодвижущейся силой. Этим провозглашался принцип активности и самостоятельности в педагогике. Природосообразное воспитание означало и природное равенство людей, обучаемость всех детей – и мальчиков, и девочек. Их права на образование равны, что не отрицает наличия у каждого индивидуальных особенностей. Природосообразность означает приведение законов воспитания и образования человека в соответствие с законами его природы. Для того, чтобы человек стал человеком, ему необходимо воспитание. В воспитании нуждаются все люди – богатые и бедные, и все дети – и тупые, и даровитые, за исключением детей, у которых «Бог отказал в разуме». Из каждого человека выходит человек, «если его не портить». Путём правильного воспитания ребёнок делается хорошим – «это в нашей власти». Разумно организованная школа требует от педагогов усилий на пределе их возможностей [1, т. 1, с. 271, 281–285, 292–293; 5, с. 85–88; 4, с. 15, 19–20, 27, 34, 37, 42; 3, с. 176–177].

Школы должны быть преобразованы «к лучшему»: они должны быть открыты для всех; готовить к жизни и труду; в них не должно быть насилия и принуждения; они будут «воспламенять в детях горячее стремление к знанию и учению»; в них будут учить всему тому, что делает человека «мудрым, добродетельным, благочестивым»; они должны учить полезным вещам «как в настоящей, так и в будущей жизни». Плохую заботу проявляет к детям тот, кто «насильно вынуждает их учиться». Школы должны стремиться к тому, чтобы «научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом». Однако «никого нельзя заставить поверить чужому свидетельству вопреки опыту собственного его ощущения. ... чем более знание опирается на ощущение, тем более оно достовернее» [1, т. 1, с. 303; 3, с. 35, 61, 65, 69, 71].

Школы должны не только учить, а и воспитывать – готовить к более важным делам. Настоящая работа состоит в изучении мудрости, которая «делает нас возвышенными, мужественными и великодушными». В человеке должны быть воспитаны «кардинальные» добродетели: мудрость, умеренность, мужество и справедливость. Юношеству особенно необходимы виды мужества – «благородное прямодушие и выносливость в труде». Основанием готовности юноши к исполнению добродетели – «готовность услужить другим и охоту к этому». Поэтому *«следует как можно более заботиться о том, чтобы искусство внедрять настоящим образом, нравс-*

твенность и истинное благочестие было поставлено надлежащим образом в школах, чтобы школы вполне стали ... «мастерскими людей» [2, с. 191, 404–405; 4, с. 77–79].

Всемирно известный труд Я. А. Коменского «Великая дидактика», содержащая универсальное искусство учить всех всему (искусство учить и учиться), открывается разъяснением пользы для всех людей, сословий и социальных групп, общества и государства, церкви и т. д. Но первыми, к кому обращается педагог – родители, которые узнают, что им «ждать от своих детей». Затем следуют ученики, учителя и школы, которые овладеют искусством учения без скуки, «одурения», окриков и побоев, напрасного труда овладевать «кратко, приятно и основательно», как бы играя, всей сложностью научных и общественных знаний. В этом предисловии и сформулирован принцип взаимодействия семьи и школы, в котором заинтересованы все вышеназванные объекты и субъекты воспитания и социализации молодых поколений [1, т. 1, с. 243, 245–246; 5, с. 84].

Родители должны способствовать развитию любознательности детей и укреплять их желание учиться. В присутствии детей они с похвалой должны отзываться «об учении и учёных людях», хвалить учителей, стимулировать детей к учёбе, прежде всего, своей любовью к учителю, восхищением его учёностью, его «гуманного отношения к детям», подарками детям за их прилежание и успехи. Наконец, если они «иногда пошлют детей к учителю с поручением или маленьким подарком... то легко достигнут того, что дети искренне полюбят и науку и самого учителя» [1, т. 1, с. 241; 4, с. 61]. Уже в этом фрагменте видно, что Я. А. Коменский не мыслил успешно решать задачи воспитания только усилиями школы, без её взаимодействия с родителями: между школой и семьёй должен быть дружественный союз.

Детям необходима помощь и поддержка со стороны взрослых. Родители и учителя, прежде всего, должны «сиять перед ними примерами порядочной жизни». Родители естественно становятся для детей «источником ... разумной, нравственной и святой жизни». Эти примеры необходимо сопровождать наставлениями и правилами жизни. Дети – «это обезьяны»: они стремятся подражать хорошему и дурному без особых внешних побуждений и собственных размышлений. Поэтому следует «самым тщательным образом ... оберегать детей от сообщества испорченных людей» [1, т. 1, с. 229–230, 288, 408; 4, с. 81].

Фундаментом его школьной системы является «Материнская школа» – первый в мире научно-педагогический труд для родителей по воспитанию ребенка от рождения до шести лет. Он был закончен примерно в одно и то же время с «Великой дидактикой» (1632 г.), в которой он коснулся идеи материнской школы (глава XXVIII). Книга предваряется словами, обращёнными ко всему миру: «Так как дети являются драгоценнейшим даром Божиим и ни с чем не сравнимым сокровищем, то к ним нужно относиться с величайшей заботливостью». Христианское юношество – «райские растеньица» – не могут расти «наподобие дикого леса», они нуждаются в родительском попе-

чении. Человеческий образ они обретают через воспитание добродетелей – мудрости, умеренности, мужества и справедливости. Человек – существо социальное: он рождается и развивается в социуме и предназначается для жизнедеятельности в нем. Следовательно, он «продукт» этого общества и должен «подходить» этому обществу: узнать и принять его требования, нормы и правила общественной жизни. Этому следует учить с детства, развивая ум, нравственность, чувства и волю ребенка [1, т. 1, с. 201, 207, 442–447; 4, с. 27; 5, с. 148–152].

Дети для родителей должны быть милее и дороже, чем золото и серебро, жемчуг и драгоценные камни. Родители и взрослые должны «попечительствовать» и любить детей: «...смотри не то, каковы они теперь, а на то, каковы они должны быть по начертанию Божию». Этим самым педагог кардинально развивал инновационную природу педагогики, обращая её к личности ребёнка и соотнося с развитием общества и его идеалом. Учить и воспитывать следует успешно, быстро, с удовольствием и основательно. Во главу угла Я. А. Коменский выносит два «золотых правила»: в обучении должны быть максимально задействованы все органы чувств; *уважение к человеку начинается с уважения к ребенку* [1, т. 1, с. 202–203, 218].

«Материнская школа» состоит из двенадцати глав и затрагивает все основные вопросы дошкольного воспитания: как «искусно» упражнять детей в обучении родному языку, чему и как учить ребенка, как развивать у него здоровье и силу, как приучать детей к деятельной жизни, как их упражнять в нравственности и добродетелях, как формировать у них основы гражданственности. Педагог видел главную задачу воспитания детей этого возраста в развитии всех органов чувств, обогащении представлений об окружающем мире, в развитии речи и первоначальных умений самообслуживания, совместной жизни с людьми. Человек «с первого образования тела и души должен быть создан таким, каким он должен быть в течение всей жизни» [1, т. 1, с. 209].

Воспитание подрастающих поколений Я. А. Коменский рассматривал как центральную функцию семьи, закладывающую в ребёнке личностный базис: *Всё легче всего «образуется в нежном возрасте»*. Так же как и будущая школа, семья должна представлять «мастерскую человечности». Ребенок должен воспитываться на благо Богу и людям, поэтому он должен быть воспитан «в благочестии, добрых нравах и полезных науках» и основания «этих трех условий родители должны закладывать в первом возрасте детей». Родители не могут ограничиваться тем, что кормят и одевают ребенка, учат его говорить. Это все забота о «жилище души», тогда как главная забота должна быть о «разумной душе» ребенка. Забота о духовном развитии ребёнка должна иметь «преимущественное попечение». В целом они должны заботиться о физическом, трудовом, нравственном, умственном и гражданском воспитании ребенка [1, т. 1, с. 287–288; 5, с. 88–89, 94–95; 1, т. 1, с. 205–206, 209, 229].

«Материнская школа» – это не образовательное учреждение, а форма организации семейного воспитания. В то же время, это школа, которой раньше не было, в которой не только воспитывают, а и учат. Педагог рассматривал эту ступень воспитания как первую и важнейшую часть социальной подготовки подрастающих поколений. Она – основа для всей последующей системы социального воспитания молодежи.

Пятая глава «Материнской школы» посвящена физическому воспитанию: первая забота родителей «оберегать здоровье детей». Развитие физических и духовных сил ребенка должно идти постепенно, но первой «материнской» задачей является забота о физическом здоровье ребенка. Об этом родители должны заботиться еще до его рождения: во время беременности женщинам следует соблюдать воздержание и умеренность, «чтобы объедением и опьянением или несвоевременным постом, ...простудами ... не изнурять себя и не подрывать своих сил», чтобы не губить и не ослаблять своего ребенка. Женщины, почувствовав беременность, должны соблюдать спокойствие, «воздержание и умеренность» [1, т. 1, с. 213–214, 232, 322–324].

В ней содержатся указания, не теряющие своей актуальности: даются рекомендации о питании, гигиене, одежде, режиме, кормлении малыша. Например, Я. А. Коменский резко осуждает тех матерей–женщин из аристократических кругов, которые считали зазорным кормить детей своей грудью. Уступку можно сделать в двух случаях: если мать больна или же отличается дурными качествами. Кроме здорового физиологического аспекта в этих рекомендациях присутствует идея демократизма воспитания детей, а, следовательно, и их социально-педагогическое звучание. Здоровый контакт родителей с ребёнком он ставил в основу их духовного и нравственного здоровья. Основные принципы – умеренность и целесообразность [1, т. 1, с. 214–217, 232].

Главное в семейном воспитании – взаимоотношения родителей с детьми. Родительский долг заключается в том, что они должны сделать все, чтобы «дети могли бы, выросши, стать мужчинами, мудро управлять своими делами, ...проводить жизнь честно и разумно». Родители создают «первое основание счастливому развитию природных дарований, старательно заботясь, чтобы с детьми не приключилось чего-либо пагубного для их жизни, здоровья, чувств, нравов». Одна их главных задач семейного воспитания состоит в защите ребенка от вредных влияний окружающей среды. Педагог предупреждает родителей о губительной вредности крепких напитков, приводя в пример спартанцев, у которых государственными законами было запрещено молодежи употреблять до 25 лет вино. Здоровый образ жизни родителей порождает радостный тип их отношений с детьми, а весёлое настроение – половина здоровья (нар. посл.). Уже в первые годы жизни ребёнку следует предоставлять свободу движениям, проявлениям активности, интереса, самостоятельности [1, т. 1, с. 218–219].

Уже в дошкольном возрасте, особенно в связи с развитием речи, следует давать начатки знаний из всех областей, которые в дальнейшем преподносит

школа. В первые шесть лет ребенок должен знать, что такое воздух, вода, огонь, земля, дождь, снег, свинец, железо, небо, луна, звезды, гора, река, долина, город, деревня и т. д. Затем его знакомят с основами оптики, астрономии, географии, истории, экономики, геометрии и т. д. [1, т. 1, с. 211–213, 220–226; 4, с. 90–92, 95].

Социально-педагогический смысл этой части педагогики Я.А. Коменского усиливается в связи с тем, что знакомство детей с окружающей жизнью он связывает с воспитанием у них «политического сознания». В программу материнской школы Я. А. Коменский включал ознакомление детей с явлениями общественной жизни. В доступной для них форме им следует сообщать некоторые сведения из истории, экономики, политики. Ребёнку следует знать, что произошло сегодня, в прошлом; он должен знать, кто он по национальности, в какой стране живёт, иметь представление о различных государственных учреждениях, должностных лицах; знать, кто составляет его семью, род. Дети этого возраста еще не могут постичь смысл и сущность деятельности государственных органов, официальных лиц (консул, претор, судья и т. д.). Однако все это можно изменить, если они постепенно будут приучаться к элементам «политического разговора», постигая правила поведения, почтения и уважения представителей власти [4, с. 93].

Я. А. Коменский рассматривает основные пути развития дошкольника, особенно нравственного и гражданского сознания и поведения. Он определяет, что уже в этом возрасте закладывается прочная основа «истинной человечности». Основными её качествами выступают: умеренность; опрятность (в еде, одежде и теле); послушание, почтительность к старшим; правдивость; справедливость; благотворительность (щедрость и независтливость); трудолюбие (праздность – подушка сатаны), *терпение*, к которому особенно необходимо приучать детей этого возраста, *вежливость, приветливость* и достоинство. Обладая такими качествами, «мальчик легко, по примеру Христа, приобретает себе расположение у Бога и у людей». Детей этого возраста следует приучать к *постоянным трудам и постоянным занятиям*, отучать от болтовни, учить их *разумно молчать*. Детей следует готовить к *деятельной* жизни [1, т. 1, с. 210–211, 234–236, 238; 4, с. 93–94].

Учение о *нравственности* (этике) в этом возрасте должно «получить в особенности твёрдое основание», если мы хотим, писал Я. А. Коменский, чтобы добродетели «срослись бы с хорошо воспитанным юношеством». Этот штрих также свидетельствует об утверждении Я. А. Коменским, во-первых, видение проблем нравственного воспитания как сквозных и непрерывных для всех возрастов и школ, во-вторых, изначальную и фундаментальную функцию в этом вопросе он отводит семье, в-третьих, здесь им вновь обозначено необходимое взаимодействие семьи и школы в воспитании и социализации учащихся.

Познание окружающего мира он связывал с игрой ребенка: «...пусть дети будут теми муравьями, которые всегда заняты, ... нужно только помогать детям, чтобы все, что происходит, происходило разумно». Игра развивает

ребенка по всем направлениям. Особо он указывал на роль игр в деле сближения ребенка со сверстниками, получения опыта социального взаимодействия с ними и т. д. Родители не только должны поощрять игру детей, а и сами принимать в них участие. Игра и труд – главные факторы развития дошкольника [1, т. 1, с. 234].

Основные методы воспитания дошкольника – деятельная любовь, игра, пример родителей, дружеская беседа и поучение. В особых случаях полезны и физические наказания. По его мнению, могут быть две «ступени» наказания: словесное предупреждение (осуждение, угроза, окрик и т. п.) и телесное. Он особо указывает: наказание не должно травмировать ребенка ни физически, ни психически («рабский страх» и т. п.), ни социально (унижать и т. п.). Главные условия правильного воспитания – чистота, порядок и труд. Отношение родителей к ребенку должно быть искренним, объективным, сдержанным, принципиальным, строгим и справедливым. Этим основывается и их родительское счастье: «Ведь почему большая часть детей впоследствии становится неуступчивыми по отношению к родителям и всячески их огорчает, если не потому, что не привыкли их уважать с детства». Особой заботой родителей становится создание радостной атмосферы в семье: веселое настроение – половина здоровья (народная пословица) [1, т. 1, с. 219, 230].

Я. А. Коменский считал, что в материнской школе детей следует не только учить молиться, но и «действовать и говорить». Он выделял те умения, которые должен последовательно, год за годом, приобретать ребёнок. Детей следует упражнять «в быстроте и подвижности (расторопности)», как правильно сидеть, «прилично ходить» и т. п. Им была намечена первая в мире социально-педагогическая программа воспитания дошкольника. Учение чешского педагога о воспитании дошкольника носит целостный и системный характер, оно глубоко реалистично и основывается на животворных принципах гуманизма и народности. Главный социально-педагогический смысл этого учения состоит в том, что воспитание детей – это подготовка их к самостоятельной трудовой жизни в обществе [1, т. 1, с. 213, 236–237].

Таким образом, Я. А. Коменским была создана уникальная модель семейного воспитания и образования, в которой принцип взаимодействия семьи и школы присутствовал и реализовывался естественно и непрерывно. Родители выступают сразу в двух ипостасях – как родители и учителя-воспитатели; они активно участвуют в реализации содержания воспитания и социализации детей; наконец, структурно это был единый организм, естественно функционирующий в едином воспитательно-образовательном пространстве. Главным достоинством этой модели было то, что родители выполняли весь комплекс функций по воспитанию и обучению детей. Присутствие «настоящей» школы заключается в том, что родители пользовались учебно-методической литературой, созданной Я. А. Коменским, которого определяют как родоначальника воспитания и обучения детей дошкольного возраста [2, с. 187].

Будучи воспитателями и учителями своих детей, родители познавали основы и трудности этого процесса. Они лучше узнавали возможности и особенности своих детей. Наконец, при переходе их детей в настоящую школу, они осознавали всю сложность и ответственность учительского труда. В «Материнской школе» они проходили школу понимания необходимости взаимодействия семьи и школы в воспитании и обучении молодёжи. Уже на этом этапе Я. А. Коменский рекомендует родителям идти за советом к учителю: если у них ребёнок будет «более способный или более тупой»; насколько их ребёнок подготовлен к обучению в «школе родного языка» и др [1, т. 1, с. 238–239].

Заключительную главу «Материнской школы» он посвящает подготовке детей к начальной школе, что по тому времени было сверхинновационно. Их следует готовить к школе не только с точки зрения их умений и навыков, а и *в психологическом и социальном аспектах*. Родители должны это делать обдуманно, одновременно «открыть глаза детям», *чтобы они поразмыслили о том же самом* (выделено нами – Т. С.). Ребёнка нельзя отдавать в школу не подготовленным, родители и дети не должны бояться школы и учителя. Родители должны делать всё, чтобы у ребёнка возникало ощущение праздника и радости от школы: «какое это прекрасное дело посещать школу и учиться» – из неё выходят люди, к которым относятся с почтением. Родители должны «внедрять детям любовь и доверие к будущим преподавателям», сами при этом относясь к нему, как к родственнику и «вообще расхваливая его учёность и мудрость, его любезность и доброту». И, если он кого-то и наказывает, то только детей «безнравственных и непослушных». Соответственно, если ты будешь ему послушен, «знай, наверно, учитель тебя полюбит». Педагог рекомендовал своеобразный обмен сувенирами и подарками между семьёй и школой, родителями, учеником и учителем. Так между ними закладываются здоровые отношения – залог будущих успехов и радости для всех, особенно для ребёнка [1, т. 1, с. 240–241].

Всю молодежь следует посылать в «школу родного языка» (6–12 лет), чтобы все дети «научились тому, пользование чем простиралось бы на всю жизнь». Я. А. Коменский подробно говорит о целях и содержании образования в этой школе: в них заинтересованы родители, дети, общество и государство. Для родителей должно стать «самым наглядным доказательством, что в школе делается то, что должно делаться» [1, т. 1, с. 249–250, 453].

Такова была педагогическая «правда» середины XVII-го века: взаимодействие семьи и школы – объективная необходимость успешного и радостного обучения учащихся; родители первыми инициируют установление дружественных взаимоотношений со школой и будущим учителем их детей; высокий социальный и профессиональный статус учителя позволяет ему занимать преимущественное положение в системе отношений семья – школа; семья с радостью устанавливает взаимодействие со школой. Инновационным в утверждении и развитии этого принципа у Я. А. Коменского было и то, что сами дети – будущие школьники, занимают уже не пассивную и безразличную позицию в этом процессе: традиционно школа и родители полностью игнорировали интересы и возможности детей.

Утверждение принципа взаимодействия семьи и школы, а если шире – с обществом и государством, завершается в заключительной части «Великой дидактики», когда он обращается к родителям, учителям и воспитателям, к учёным и богословам, к государственным властям и «*заклинает счастьем вашего потомства*» не отказать ему в просьбе сделать всё возможное для проведения в жизнь его идей о воспитании и образовании юношества: *не следует щадить никаких расходов ради правильного образования даже одного юноши*. Таким образом, и здесь присутствует его идея о необходимости и согласованности действий всех субъектов воспитания и социализации молодёжи, но, прежде всего – семьи и школы. Следует особо отметить, что это взаимодействие определялось им как партнёрство и сотрудничество [1, т. 1, с. 471–476].

Итак, идея взаимодействия (единства) семьи и школы в условиях «Материнской школы» перерастает у Я. А. Коменского в идею взаимодействия семьи и школы, поддержки школой семьи учащихся в «школе родного языка» и утверждается как принцип связи семьи и школы в воспитании и социализации учащихся на всех ступенях школьного обучения.

Если учесть, что Я. А. Коменский был сыном человека – не рядового члена общины «чешских братьев» и сам он, будучи епископом, возглавлял одну из последних таких общин (они провозглашали всеобщее равенство людей, равноправие женщин, обучение на родном языке и т. п.); что он изучил многие трактаты мыслителей древности и современников о воспитании и образовании молодёжи; что он побывал во многих европейских странах и был знаком с их воспитательно-образовательными учреждениями, с постановкой в них семейного воспитания, но остался при этом убеждённым сторонником единства воспитания и обучения детей и в семье, и в школе, закладывая тем самым в педагогике принцип взаимодействия семьи и школы в воспитании и социализации учащихся, о нём можно уверенно говорить как об основоположнике этого великого педагогического принципа [1, т. 1, с. 11–12].

Библиографический список

1. **Коменский, Я. А.** Избранные педагогические произведения [Текст] / Я. А. Коменский // Под ред. А. И. Пискунова. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982.
2. **История** педагогики и образования [Текст]: учебное пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2001.
3. **Джуринский, А. Н.** История педагогики [Текст]: учебное пособие для студентов педвузов. – М.: Владос, 1999.
4. **Коменский, Я. А.** Педагогическое наследие [Текст] / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо // Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1987.
5. **Хрестоматия** по истории зарубежной педагогики [Текст]: учебное пособие для студентов пединститутов / Сост. автор ввводн. статей А. И. Пискунов. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981.
6. **Карпова, Н. П.** Потенциал сельского социума в формировании духовности школьников [Текст] / Н. П. Карпова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 106–112.

7. **Скрябина, И. Л.** Система воспитательной работы городской школы по социально-педагогической адаптации сельских школьников [Текст] / И. Л. Скрябина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 112–126.

8. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.

УДК 377.011.33 (091) « 19/20»

Наталья Эмильевна Касаткина

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики КемГУ, kasatkina@kemsu.ru, Кемерово

Татьяна Николаевна Рябченкова

Соискатель кафедры общей и вузовской педагогики КемГУ, начальник отделения дневного обучения Кемеровского филиала МЭСИ, tatyana-ryabchenkova@yandex.ru, Кемерово

Евгения Владимировна Фролова

Соискатель кафедры общей и вузовской педагогики КемГУ, преподаватель Кемеровского филиала МЭСИ, f.evgeniya@bk.ru, Кемерово

**РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ГУМАНИТАРНОЙ
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА**

Natalya Emilyevna Kasatkina

Doctor of Pedagogical Science, Professor, Head of Common Institutional Chair of general and high –educational pedagogy of Kemerovo State University, kasatkina@kemsu.ru, Kemerovo

Tatyana Nikolaevna Ryabchenkova

Applicant of Common Institutional Chair of general and high –educational pedagogy of Kemerovo State University, Head of the day department of Kemerovo branch of MESI, tatyana-ryabchenkova@yandex.ru., Kemerovo

Evgeniya Vladimirovna Frolova

Applicant of Common Institutional Chair of general and high –educational pedagogy of Kemerovo State University, teacher of Kemerovo branch of MESI, f.evgeniya@bk.ru, Kemerovo

**RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE COMPONENT
PERTAINING TO THE HUMANITIES IN SECONDARY
PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA
IN XX – EARLY XXI CENTURIES**

Исторический путь среднего профессионального образования проходит через многие столетия, однако лишь в середине XIX в. оно принимает

устоявшиеся формы. Наиболее интенсивное развитие системы среднего профессионального образования начинается только в начале XX в., и связано это с обострившейся проблемой нехватки инженерно-технических кадров в СССР.

После 1917 г. в России была осуществлена коренная перестройка среднего профессионального образования. Оно стало частью системы народного образования.

Однако долгое время еще не было достигнуто единство в уровне подготовки специалистов средней квалификации. Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. Н. Покровский отстаивали необходимость политехнического направления профессионального образования, отвечающего нуждам крупной промышленности и содействующего всестороннему развитию личности.

В противовес этой точки зрения ряд работников Главпрофобра (О. Шмидт, Б. Козелев, Ф. Ленгник) и Наркомпроса Украины (Г. Гринько) выдвинули теорию «монотехнического» образования, отстаивая принцип узкой специализации, преобладания профессионального образования над общим [3].

В 20-е годы XX в. учебный план техникумов был представлен сравнительно широкой общеобразовательной подготовкой, высоким уровнем технической и общественно-политической подготовки, которая включала гуманитарные аспекты, хотя трактовались они, исходя из определенных идеологических установок.

В 30-е г. наблюдался значительный рост числа средних специальных учебных заведений, обусловленный в первую очередь процессом индустриализации в СССР. Острая потребность в усилении притока квалифицированных специалистов среднего звена потребовала как сокращения сроков обучения, так и разработки новых учебных планов, в основу которых было положено три принципа:

- малопредметности (группировки предметов);
- специализации (усиление производственной направленности);
- циклизации (объединение родственных дисциплин в циклы).

При этом общими для всех средних специальных учебных заведений являлись всего три дисциплины гуманитарного толка: обществознание, русский язык и литература. Другие предметы гуманитарного цикла включались в учебный план в зависимости от их значения для профессии. Подобная тенденция в системе среднего профессионального образования просуществовала достаточно долго.

Ситуация с преподаванием гуманитарных дисциплин в техникумах начала меняться лишь в 60–80-е г. XX в., что было обусловлено разворачивающейся научно-технической революцией. Наиболее высокими темпами возрастала подготовка кадров по группам специальностей, связанных с развитием новых отраслевых направлений народного хозяйства.

Так в учебном плане 1964 г. было выделено три цикла предметов:

- профессионально-технологический;
- общеобразовательно-политехнический;
- физического и эстетического воспитания [3].

Пересмотр учебных планов техникумов, осуществленный в 1982/1983 учебном году, преследовал цель введения единого уровня содержания общего среднего образования во всех типах средних специальных учебных заведениях. Была значительно усилена общеобразовательная подготовка учащихся, предусмотрено изучение такого предмета как «Советское право», организовано непрерывное изучение предметов общественно-политического цикла на протяжении всего срока обучения.

В целом, говорить о полноценной гуманитарной составляющей среднего профессионального образования в СССР не приходится.

Свершившаяся в России в 90-х годах XX в. смена государственно-политического устройства создала принципиально новую ситуацию в сфере среднего профессионального образования. В 1990 г. постановлением правительства РФ был утвержден «Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования», определивший наиболее принципиальные линии развития среднего профессионального образования. Гуманитарное образование при этом рассматривалось как часть общеобразовательной подготовки студентов учреждений среднего профессионального образования. До введения Базисного учебного плана общеобразовательная подготовка носила ярко выраженный профильный характер в зависимости от приобретаемой специальности. Специфика конкретной специальности определяла профиль общеобразовательной подготовки.

В связи с введением в 1993 г. Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений в среднем профессиональном образовании с целью обеспечения инварианта Базисного учебного плана было значительно пересмотрено содержание общеобразовательной подготовки.

В среднем профессиональном образовании обозначилось шесть профилей общеобразовательной подготовки: гуманитарный, культуры и искусства, педагогический, социально-экономический, естественнонаучный, технический [5]. В первый год обучения на освоение студентом инварианта общеобразовательной подготовки по всем специальностям отводится время в объеме 1209 часов (86% учебного времени), а на освоение вариативной части – 195 часов (14%) от общего объема времени аудиторных часов (1404 час.). Как правило, объем времени, отведенный на факультативы (156 часов), используется для изучения дисциплин вариативной части общеобразовательной подготовки, связанной с профилем.

Со второго курса обучения студенты продолжают получать общеобразовательные, а именно гуманитарные знания за счет изучения разделов и тем учебных дисциплин такого цикла профессиональной образовательной программы по специальности, как «Общие гуманитарные и социально-

экономические дисциплины» («Основы права», «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык» и др.).

В соответствии с законом РФ «Об образовании» система среднего профессионального образования последовательно реформируется с целью ее гуманизации и демократизации. В связи с этим изменяется и содержание среднего профессионального образования. Включение общих гуманитарных дисциплин в учебный план средних специальных учебных заведений связано с общей тенденцией профессионального образования – гуманизацией и гуманитаризацией.

Гуманитаризация представляет собой «целостный процесс приобщения будущих специалистов ко всему богатству духовных ценностей, прирвития умений, навыков пользоваться этическими ценностями, утверждения своего личностного, профессионального, гражданского статуса» [4, с. 29].

Понятие «гуманитаризация образования» сегодня в различных исследованиях трактуется с разных позиций. Исследователи обращаются к различным аспектам гуманитаризации образования:

– в рамках **культурологического** подхода разрабатываются вопросы общей идеологии педагогической деятельности (Е. В. Бондаревская, И. А. Колесникова, Л. М. Лузина, И. А. Слоцова);

– в русле **лично ориентированного** подхода приоритет отдается рассмотрению проблемы гуманитаризации содержания образования (Н. А. Алексеев, В. И. Данильчук, В. В. Сериков, В. М. Симонов);

– **целостный** подход акцентирует внимание на изучении путей гуманитаризации образовательного процесса, его динамических характеристик (Н. М. Борытко, Е. И. Сахарчук, Н. К. Сергеев).

Гуманизация и непосредственно связанная с ней гуманитаризация образования обеспечивается углубленным изучением в средних специальных учебных заведениях наиболее актуальных проблем общечеловеческого, мировоззренческого характера (исторических, социальных, культурных, экологических и т. д.). Так, начиная с 1995 г., в учебные планы колледжей с негуманитарной спецификой были включены такие дисциплины как «основы философии», «культурология», «основы социологии и политологии», «этика», «социальная психология», «основы права», «русский язык и культура речи» и т. д.

Предпосылки гуманитаризации среднего профессионального образования создаются не только наличием целого спектра исследований (Н. А. Алексеева, Е. В. Бондаревской, Н. М. Борытко, И. В. Колесниковой, О. А. Мацкайловой, Е. И. Сахарчук и др.), но также массовой практикой:

– динамичный рост производства и сферы обслуживания населения приводит к возрастанию потребности в специалистах среднего звена, готовых к взаимодействию с потребителем продукции и услуг, к решению проблем конкретного человека;

– стремление отдельных преподавателей и педагогических коллективов соответствовать тенденциям гуманитаризации отражается в разработке образовательных программ, во введении новых гуманитарно ориентированных учебных дисциплин, в принятии комплексных программ развития СПО;

– имеющийся инновационный опыт все чаще не только описывается, но и анализируется в теоретических исследованиях работников системы среднего профессионального образования [2].

Несмотря на это на сегодняшний день необходимо констатировать тот факт, что гуманитарное образование в условиях негуманитарных учреждениях среднего профессионального образования имеет сложный диалектически противоречивый характер. В нашем исследовании мы будем опираться на точку зрения А. М. Мамчур, который выделил целый ряд таких противоречий:

– между потребностью в насыщении гуманитарным, человековедческим содержанием учебных дисциплин и недостаточной готовностью отдельной части преподавателей к проектированию такого содержания;

– между выдвиганием приоритета гармоничного развития студента и отсутствием достаточной гуманитарной составляющей учебных дисциплин;

– между современными высокими требованиями ко всесторонней развитости выпускников средних специальных учебных заведений и реальным низким уровнем их личной культуры;

– между новым содержанием гуманитарного образования и старыми методами его осуществления, в том числе и из-за плохой материально-технической базы учреждений среднего профессионального образования [1].

Рассматриваемые противоречия порождают и проблемы гуманитарного образования в средних профессиональных учреждениях. Такими считаем следующие проблемы:

– новый социально-педагогический статус гуманитарной подготовки и цикла гуманитарных предметов в ссузах различных типов и профилей;

– интеграцию гуманитарной и профессиональной подготовки;

– социокультурные основания совершенствования преподавания предметов общественно-гуманитарного цикла на основе социокультурного стереотипа личности специалиста и соответствующую коррекцию образовательных стандартов [4, с. 30].

Говоря о социально-педагогическом статусе гуманитарной подготовки, следует обратить внимание на то, что до настоящего времени являются неразработанными требования к гуманитарной подготовке специалиста, до конца не решенными остаются вопросы о возможностях специальных, профессиональных дисциплин осуществлять направленное развитие студентов в векторе освоения гуманитарной составляющей образования.

Анализируя поставленную проблему, мы пришли к следующим выводам:

– гуманитарность образовательного процесса означает включенность самого обучающегося в качестве равноправного значимого субъекта организации диалогического взаимодействия: определения целей, отбора средств, коррекции и оценки результатов. Роль преподавателя в таком взаимодействии заключается в обеспечении субъектной активности обучающегося, оказании ему необходимой педагогической помощи в реализации конструктивной субъектности;

– ведущей целью образования, обеспечивающей его гуманитарный характер, должна стать субъектная позиция студента как система его отношений к содержанию, процессу и перспективам применения преподаваемого материала, которая в качестве формы проявления активности задает внутреннюю структуру организации учебно-познавательной, профессиональной и жизненной позиции будущего специалиста в процессе его общего и профессионального образования. Через функции самопонимания, самореализации, самоутверждения, саморазвития и самооценки субъектная позиция учащегося обеспечивает целостность процесса его профессионально-личностного становления;

– реализуя принципы *культуросопричастности* (создание на уроке особой атмосферы творчества, общественного мнения, выработка традиций и ритуалов урока, введение изучаемого материала и применяемых методов обучения в социокультурный контекст), *двудоминантности* (взаимоизменение педагога и учащегося) и *педагогической поддержки* в обучении, преподаватель выделяет в содержании обучения изменения в субъектах образовательного процесса (в студенте и самом себе), в методах – способы разнопланового взаимодействия студентов друг с другом, с учебным материалом и с преподавателем, в формах организации – внутреннюю структуру этих взаимодействий;

– ценностно-смысловое самоопределение учащегося в процессе обучения как механизм развития его субъектной позиции обеспечивается разнообразным рефлексивным взаимодействием: с преподавателем, с учебным текстом, с текстом первоисточников, с другими учащимися, с группой, с профессиональным окружением. Совокупность таких взаимодействий создает дидактическую среду становления субъектной позиции учащегося;

– технология *педагогического взаимодействия* педагога и учащегося предполагает выделение диагностического, поискового, договорного, деятельностного и рефлексивного этапов, каждый из которых отличается не только спецификой целевых, содержательных, процессуальных характеристик, но и структурой принципов педагогического взаимодействия. Ведущим на всех этапах является принцип ценностно-смыслового равенства в сочетании (поочередно) с принципами педагогической поддержки, культуросопричастности и двудоминантности.

В сфере среднего профессионального образования, по мнению Р. Л. Палтиева, необходимо различать общекультурную и профессиональную компетентность. Концепция *профессиональной компетенции* предполагает введение человека в мир ценностей, в котором он реализует себя как специалист. *Общекультурная компетенция* достигается через знания, позволяющие разбираться в ситуациях, выходящих за пределы профессиональной сферы. Именно на формирование общекультурной компетентности направлено базовое (непрофессиональное) гуманитарное образование [4, с. 30]. Изучаемые в образовательных учреждениях гуманитарные дисциплины: основы философии, основы социологии, основы политологии, социальная психология, основы права и др. рассматривают проблемы мировоззрения, идеологии, методологии, нравственности. Это для средних специальных учебных заведений чрезвычайно важно, так как в них нередко имеет место иллюзия нейтральности естественно-математических и технических дисциплин по отношению к мировоззрению и нравственности.

Через гуманитарное знание молодой человек постигает социальную действительность, она является основой его духовного мира. Именно поэтому необходимо разностороннее гуманитарное образование и гуманитарная направленность среднего профессионального образования. Только так можно реализовать цель, выраженную формулой *«специалист – гражданин – человек»*, в которой все составляющие равнозначны.

Библиографический список

1. **Мамчур, М. С.** Гуманитаризация военного образования на современном этапе [Текст] / М. С. Мамчур // Среднее профессиональное образование. – 2004. – № 10. – С. 7–8.
2. **Мацкайлова, О. А.** Перспективы гуманитаризации учебного процесса в системе СПО [Текст] / О. А. Мацкайлова // Среднее профессиональное образование (приложение). – 2007. – № 7. – С. 3–8.
3. **Очерки истории профессионально-технического образования в СССР.** [Текст] – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.
4. **Палтиевич, Р. Л.** Гуманитарные дисциплины в среднем профессиональном образовании [Текст] / Р. Л. Палтиевич, Т. В. Потемкина // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 29.
5. **Ярошенко, Н. Г.** О реализации среднего полного образования в образовательных учреждениях СПО в условиях профильного обучения на старшей ступени общего образования [Текст] / Н. Г. Ярошенко, Н. Л. Гулявина // Среднее профессиональное образование. – 2003. – № 1. – С. 2–6.
6. **Мальчик, А. Г.** Интеграция начального и среднего профессионального образования (на примере Юргинского технологического колледжа) [Текст] / А. Г. Мальчик, Г. А. Павлючков // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 375–382.
7. **Елагина, Л. В.** Устойчивое развитие профессионально-педагогического колледжа как фактор опережающего развития среднего профессионального обра-

зования [Текст] / Л. В. Елагина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 375–386.

8. **Щуркова, Н. Е.** Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139–148.

9. **Андриенко, О. А.** Психологическое сопровождение образовательного процесса – условие успешной социальной адаптации в профессиональном лицее [Текст] / О. А. Андриенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 316–323.

РАЗДЕЛ IX ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 371.08

Михаил Иванович Яковлев

Ассистент кафедры психологии развития, акмеологии Астраханского государственного университета, yakovlevmi@mail.ru, Астрахань

ВЛИЯНИЕ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ К ПРОШЛОМУ, НАСТОЯЩЕМУ И БУДУЩЕМУ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Michael Ivanovich Yakovlev

A assistant of chair of development psychology and akmeology of the Astrakhan State University, yakovlevmi@mail.ru, Astrakhan

THE EFFECT OF PERSON'S ATTITUDE TO THE PAST, THE PRESENT AND THE FUTURE ON DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL SPECIALIST'S SELF-DETERMINATION IN THE PROFESSIONAL MAKING

Понимание человека как активного по отношению к самому себе субъекта жизни, имеющего представления о прошедшей части жизни, проживающего настоящее и проектирующего будущее, невозможно без обращения к проблеме психологического времени.

Проблема субъективности восприятия времени ни осталась не замеченной среди отечественных и зарубежных психологов, в разное время к ней обращались С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, В. И. Ковалев, Е. И. Головаха, В. В. Нуркова, Х. Томэ, К. Левин, Ж. Нюттен и многие другие.

Совокупность отношений личности к своему прошлому, настоящему и будущему может быть выражена в таких понятиях как временная перспектива (Ф. Зимбардо), временной синтез (Ж. Делез), временная трансспектива (В. И. Ковалев). Общим для всех указанных понятий является неразрывная связь всех трех временных компонентов в сознании субъекта и совокупное влияние на его поведение.

В частности, К. Левин указывает на то, что, несмотря на хронологическую разновременность, прошлое, настоящее и будущее субъективно переживаются как одновременные и в равной мере определяют поведение человека [3]. Более того в ситуации несогласованности временных компонентов возникает феномен «временной некомпетентности», который негативно ска-

зывается на степени адаптированности личности к конкретным условиям жизнедеятельности.

Совокупное влияние прошлого, настоящего и будущего на поведение личности обусловлено тем, что каждый из них наполнен своим содержанием: прошлое представляет собой воплощение опыта, настоящее создает условия для действия, будущее мотивирует и определяет перспективу развития.

В исследованиях посвященных проблеме психологического времени установлена зависимость временных отношений от возраста и пола (Л. В. Бороздина, И. А. Спиридонова), доказано детерминирующее влияние временных отношений на способность субъекта совладать со стрессовыми ситуациями (Л. И. Анцыферова, Ф. Е. Василюк, К. Муздыбаев, В. В. Нуркова). Отношение личности к времени стало одним из критериев разработки типологии личности К. А. Абульхановой-Славской.

В целом идея о том, что система временных отношений детерминирует развитие личности, не нова. Целый ряд исследователей определяют время как важный фактор развития “Я-концепции” (И. С. Кон, В. С. Мухина, П. Р. Чамата, Л. А. Регуш). Так, при осмыслении прошлого и планировании будущего происходит расширение области представлений о самом себе – существующая потребность в сохранении устойчивости собственного “Я” приводит к тому, что соотнесение знаний о себе происходит не в рамках “Я и другой человек”, а в рамках “Я и Я”. Значение временных отношений в развитии индивида отражено в составляющих “Я-концепции”: “Я-ретроспективное”, “Я-актуальное”, “Я-потенциальное” и “Я-идеальное” [4].

Основная гипотеза данного исследования: развитие личностного самоопределения специалиста зависит от его отношений к своему прошлому, настоящему и будущему.

Исследование проводилось на базе Астраханского государственного университета, в роли испытуемых выступили специалисты преподавательского состава (178 чел.). На основе периодизации профессионального становления Д. Н. Завалишиной [1] было выделено три группы испытуемых. В первую группу вошли специалисты со стажем работы до 5-ти лет (73 чел.) – стадия адаптации, во вторую со стажем до 10-ти лет (40 чел.) – стадия идентификации, в третью со стажем работы более 10–15-ти лет (65 чел.) – стадия выбора субъектом способа существования в профессии.

Стадии профессионального развития, предложенные Д. Н. Завалишиной, соотносятся в некоторой степени с периодизацией развития субъектности человека В. И. Слободчикова [5]. Первая стадия профессионального становления соответствует стадии молодости, получившей обозначение – синтез субъекта социальной жизни (19,0–28,0 лет), вторая стадия соответствует кризису молодости – становление субъекта собственной жизнедеятельности (27,0–33,0 года), третья – взрослости – синтез уникального самобытия человека (32,0–42,0 года).

Личностное самоопределение (ЛС) является одним из тех конструктов, который позволяет нам рассмотреть специфику развития индивида

с учетом личностно-субъективных характеристик. ЛС мы рассматриваем как совокупность отношений личности к себе, окружающим и к миру в целом, определяющее готовность к совершению поступка, выбору совершаемого субъектом, с последующей реализацией принятого решения и принятием ответственности за его результаты.

Развитие ЛС непосредственно связано с развитием представлений личности о самой себе, что может быть рассмотрено через “Я-концепцию”, удовлетворенность жизнью (в работах Д. А. Леонтьева выражено показателем осмысленности жизни), а также развитие ЛС связано с развитием саморегуляции личности, которая в нашем исследовании представлена локусом контроля-я и локусом контроля-жизни.

Итак, “Я-концепция” отражает систему представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относиться к себе.

Осмысленность жизни включает в себя смысложизненные цели и в целом является показателем удовлетворенности человеком своей жизнью.

Локус контроля-Я отражает представления человека о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, уверенность человека в собственных силах контролировать события собственной жизни.

Локус контроля-жизни отражает способность человека контролировать, осознавать не только текущие события, но и жизнь в целом, а также характеризует способность индивида свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, компоненты “Я-концепции”: “Я-ретроспективное”, “Я-актуальное”, “Я-потенциальное”, “Я-идеальное”, “Я-специалист” и “Я-гражданин” (характеризуют развитие профессиональной и гражданской составляющей “Я-концепции”) – методика личностного дифференциала, а также показатель осмысленности жизни (ОЖ), локус контроля-я (ЛК-Я) и локус контроля-жизни (ЛК-Ж) – методика смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, представляют собой критерии развития ЛС и рассматриваются нами в качестве зависимых переменных.

Составляющие “Я-концепции” испытуемые оценивали в соответствии с процедурой проведения методики личностного дифференциала. В результате каждый из компонентов был представлен с позиции ценности (Ц), активности (А) и потенциала развития (П).

В качестве независимых переменных выступили компоненты психологического времени: прошлое, настоящее и будущее. В целях выявления специфики отношения испытуемых к психологическому времени (прошлому, настоящему и будущему) использовалась методика семантического дифференциала Ч. Осгута. На основе среднего значения и стандартного отклонения по каждому временному компоненту были определены три уровня развития отношений: низкий, средний и высокий.

При статистической обработке данных был использован однофакторный дисперсионный анализ (ОДА), позволяющий установить влияние системы временных отношений на компоненты ЛС.

Для определения нормальности распределения эмпирических данных использовался критерий Колмогорова-Смирнова для одной выборки, проверка гомогенности дисперсий проводилась с помощью критерия Левена. Для зависимых переменных, для которых требования ОДА не выполнялись (нормальность распределения, гомогенность дисперсии) использовался критерий Крускала-Уоллиса.

На следующем этапе обработке полученных результатов, с целью их систематизации применялся контент-анализ, позволивший нам определить частоту встречаемости зависимых переменных с последующим сравнением полученных результатов в трех группах.

Результаты, полученные в группе специалистов со стажем до 5-ти лет, отражены в табл.1, 2. В первой группе система временных отношений влияет на развитие представлений испытуемых о себе связанных с такими составляющими “Я-концепции” как “Я-актуальное” и “Я-специалист”. Развитие данных компонентов “Я-концепции” осуществляется в направлении активности, которая характеризуется общительностью, открытостью.

Специалист первой группы находится на стадии адаптации. Основная задача, которую решает субъект на этой стадии – это задача познавательного и действенного овладения новыми для него условиями, средствами, режимами труда, освоением нормативно одобренного стиля деятельности, и зарекомендовать себя как перспективного, инициативного специалиста. Отсюда и ориентация на настоящее на текущий процесс освоения профессиональной деятельности. Активность проявляется как экстровеертированность, направленная на освоение системы отношений в трудовом коллективе, освоение новой социальной роли, приобретение профессионального опыта.

Согласно модели развития личности в группе по концепции А. В. Петровского, первая стадия вхождения личности в трудовой коллектив предполагает активное усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. “Начинающим специалистом” движет стремление охватить как можно больше в области решения профессиональных задач.

В табл. 3 приведены результаты группы специалистов со стажем работы до 10-ти лет. Согласно полученным результатам в данной группе временные отношения влияют на развитие таких компонентов “Я-концепции” как “Я-ретроспективное” и “Я-гражданин”, с проявлением ярко выраженного ценностного аспекта. Также влияние оказывается на развитие осмысленности жизни, локуса контроля-Я.

Таблица 1

Зависимость ЛС специалистов от прошлого, настоящего и будущего со стажем работы до 5-ти лет

Переменные	Средние значения			Значения критерия	Уровень значимости
	низкий	средний	высокий		
Прошлое					
Я-ретроспективное (Ц)	4,2257	5,6329	5,7657	12,04362	0,000217
Я-актуальное (Ц)	4,5529	5,5314	5,8464	12,30386	0,000190
Я-специалист (Ц)	4,7643	5,7543	5,8764	5,66873	0,009329
Я-специалист (А)	4,2043	4,9693	5,1614	4,42626	0,022613
Настоящее					
Я-актуальное (А)	4,1720	4,6756	5,4020	6,154686	0,006707
Осмысленность жизни	91,000	111,29	108,20	3,999643	0,031685
Будущее					
Я-идеальное (Ц)	4,8580	6,1433	6,2355	4,71094	0,018358
Я-потенциальное (А)	4,5140	5,6205	6,1433	11,10381	0,000354
Я-специалист (А)	4,3980	4,7930	5,7600	4,07548	0,029380
Я-актуальное (А)	4,1160	5,0790	5,4261	5,86434	0,008160

Таблица 2

Зависимость ЛС специалистов от прошлого, настоящего и будущего со стажем работы до 5-ти лет (критерий Крускала-Уоллиса)

Переменные	Значение медианы			Значения критерия	Уровень значимости
	низкий	средний	высокий		
Прошлое					
Я-потенциальное (А)	4,7	5,5	5,8	6,481	0,0391
Будущее					
Я-идеальное (А)	4	5,7	6,2	10,272	0,0059

Специалисты, вошедшие во вторую группу, находятся на стадии профессионального становления, обозначенная Завалишиной как стадия идентификации. Основная задача субъекта на этой стадии – освоение и принятие ценностей, традиций, норм своей профессии, в результате чего специалист более или менее глубоко – ценностно и эмоционально – отождествляет себя со своим профессиональным сообществом. Средний возраст специалистов находящихся на данной стадии профессионального становления составляет около 30 лет. В этом возрасте человек переживает кризис, обозначенный в психологии как кризис тридцатилетия. К тридцати годам человек обычно утверждает во взрослой жизни – определяется в профессии, достигает первых результатов. И по социальным и по психологическим меркам человек к тридцати годам завершает определенный этап своего развития. Происходит стабилизация профессиональной ситуации, которая воспринимается

как остановка развития. Отсюда возникает необходимость (социальная и личная) подвести предварительные итоги и определить перспективы дальнейшей жизни. Первые жизненные успехи уже позади и в результате происходит снижение чувства осмысленности, удовлетворенности жизнью. Неудовлетворенность собой и своим профессиональным статусом стимулирует рефлексию прошедшего этапа жизни (отсюда ориентация на прошлое), которая приводит к переосмыслению себя, достигнутых результатов и своего места в мире.

Переоценка, переосмысление требует анализа уже имеющихся ценностей (выражение прошлого) и освоение социальной деятельности и реализация гражданской позиции. Происходит глубинный самоанализ и критический пересмотр собственной личности, приводящий к переоценке ценностей.

Как указывает В. И. Слободчиков, такая внутренняя работа необходима для осознания человеком своей профессиональной и жизненной позиции в целом. Если человек не сумеет вовремя переоценить и при необходимости исправить сложившийся образ жизни, ему не удастся реально изменить себя и развиваться дальше. Степень профессионализма субъекта на этой стадии определяется как “опытный специалист”, который стремится решить противоречие, возникшее между ценностями, традициями профессионального сообщества и их избирательное опосредствование субъектом (вторая стадия развития личности в малой группе согласно концепции А. В. Петровского).

Таблица 3

Зависимость ЛС специалистов от прошлого, настоящего и будущего со стажем работы до 10-ти лет

Переменные	Средние значения			Значения критерия	Уровень значимости
	низкий	средний	высокий		
Прошлое					
Я-актуальное (А)	3,5700	4,8567	5,0000	10,00914	0,004103
Настоящее					
Я-ретроспективное (Ц)	4,2800	5,4911	6,7850	10,70705	0,003269
Я-настоящее А	3,5700	4,8244	5,1450	11,51700	0,002542
Я-специалист (П)	4,3600	4,7300	5,8550	4,54227	0,039499
Осмысленность жизни	95,000	107,78	133,00	5,62215	0,023109
Будущее					
Я-ретроспективное (Ц)	3,8600	5,3789	6,4267	7,074571	0,012176
Я-актуальное (Ц)	4,5700	5,4133	6,7133	7,782080	0,009159
Я-потенциальное (Ц)	5,0000	5,7622	6,9033	4,173692	0,048098
Я-гражданин (Ц)	5,1400	4,9200	6,4300	8,396538	0,007242
Локус контроля Я	21,000	21,889	30,333	4,359269	0,043515
Осмысленность жизни	96,000	104,89	128,67	5,067528	0,030216

Результаты третьей группы (табл.4) указывают на то, что временные отношения также оказывают влияния на развитие ЛС, главным образом через изменение таких компонентов “Я-концепции” как “Я–потенциальное” и “Я–идеальное”. Особенностью развития компонентов “Я-концепции” на этом этапе профессионального становления являются характеристики, отражающие потенциал, возможности дальнейшего развития субъекта, выражающиеся в представлениях о себе как о субъекте деятельности, демонстрирующего уверенность, независимость, ориентированного на собственные силы.

Третья стадия профессионального развития, согласно концепции Д. Н. Завалишиной – это стадия выбора субъектом способа существования в профессии. Специфику развития автор видит в том, что на этой стадии человек выступает подлинным субъектом своего профессионального пути, решая задачу, стоит ли ему вкладывать все свои силы и жизненные потенциалы в профессиональный рост и совершенствование своего труда, то есть, следует ли избрать ему творческий «стиль» своего профессионального развития, или же ограничиться социально-приемлемым, нормативным выполнением своих непосредственных профессиональных функций, то есть избрать адаптивный стиль.

Полученные нами результаты в некоторой степени подтверждают выше сказанное. Специалист со стажем работы более 10–15 лет, с определенной точки зрения, находится на вершине своих творческих сил. На предыдущей стадии профессионального развития произошло освоение “нормы” профессиональной деятельности, а также переоценка достигнутого. Развитие представлений о себе в рамках “Я-потенциальное” и “Я-идеальное”, ориентированных на будущее, позволяют ему выйти за рамки конкретной ситуации и перейти от модели адаптивного развития к творческой модели (Митина Л. М.). В частности осуществить переход на инновационный уровень выполнения деятельности (творчество, изобретательство, новаторство).

Как указывает Э. Ф. Зеер [2] к этому времени работник еще полон сил, у него накопился определенный опыт, а его отношения с коллегами и начальством нередко позволяют ему “экспериментировать” и “рисковать” без сильного ущерба для дела, что зачастую приводит к сверхнормативной социально-профессиональной деятельности. Эта фаза жизни, в которой человек, в зависимости от индивидуальных свойств личности, более всего ориентирован на достижение общественно значимых целей, на достижение материального благополучия. Специалист обладает навыками рефлексии, в частности профессиональной, он хорошо осознает себя, знает свои силы и способности и уверен в своем будущем.

Взрослость характеризуется, как оптимум для профессиональных и интеллектуальных достижений, как период интеграции многообразных связей и отношений с другими людьми, лидерство в различных видах деятельности.

Взрослость – время упрочения своего положения в обществе и вместе с тем время стремления к успеху в своей работе, происходит повышение личной ответственности и самостоятельности. Отвечая не только за себя, но и за других людей (например, ответственность за детей), человек ставит перед собой ряд жизненных задач: стать, возможно, лучшим родителем, достичь совершенства в профессии, и т. д.

Завалишина степень профессионализации субъекта определила, как “профессионал”, “зрелый специалист”, профессиональным развитием которого движет стремление к самосовершенствованию.

Таблица 4

Зависимость ЛС специалистов от прошлого, настоящего и будущего со стажем работы более 10–15-ти лет

Переменные	Средние значения			Значения критерия	Уровень значимости
	низкий	средний	высокий		
Прошлое					
Я-актуальное (А)	4,4533	5,0440	5,0933	3,86171	0,042810
Я-специалист (А)	4,5000	5,1560	5,8567	3,77772	0,045314
Я-ретроспективное (П)	3,8100	5,3270	5,6200	10,83166	0,001061
Настоящее					
Я-гражданин (П)	3,7825	4,6558	5,2900	3,698222	0,047837
Будущее					
Я-потенциальное (Ц)	4,7600	5,8567	6,4650	4,23855	0,033333
Я-идеальное (Ц)	4,3800	5,9392	6,6800	7,47226	0,005108
Я-специалист (А)	3,9033	5,3575	5,0325	5,79518	0,012791
Я-потенциальное (П)	3,7133	4,9392	4,9300	16,84610	0,000116
Я-идеальное (П)	3,7167	4,7750	5,1425	4,90450	0,021817

Анализ средних значений уровня представленности временных отношений в каждой группе специалистов позволяет нам также утверждать, что существует прямая зависимость между уровнем развития временных отношений личности и уровнем развития компонентов ЛС, т. е. чем больше выражены временные отношения субъекта профессиональной деятельности, тем большее влияние они оказывают на развитие ЛС.

Так, например, зависимость “Я-концепции” специалиста, со стажем работы более 10–15 лет, от отношения к своему прошлому (табл. 4), показывает нам что, чем выше уровень развития данного временного отношения, связанного с осмыслением, переоценкой опыта, принятием достигнутых результатов, тем выше уровень развития представлений личности о себе как о специалисте с позиции активности, уверенности и целеустремленности.

Специалист приобретает уверенность, что своими действиями он способен достичь желаемых результатов, что подтверждается в частности теорией самоэффективности А. Бандуры.

В качестве вывода отметим, что в рамках настоящего исследования нам удалось эмпирически подтвердить поставленную гипотезу. Временные отношения личности оказывают влияния на развития ее субъектных характеристик, что в целом определяет развития ЛС в процессе профессионального становления. Выделенные особенности также подтверждаются существующими концепциями личностного и профессионального развития.

Библиографический список

1. **Завалишина, Д. Н.** Модели профессионального развития человека [Текст] // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В. А. Бодрова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 390 с.
2. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий. [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с.
3. **Левин, К.** Теория поля в социальных науках. [Текст] / К. Левин. – СПб. 2000. – 357 с.
4. **Регуш, Л. А.** Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. [Текст] / Л. А. Регуш. – СПб., Речь, 2003. – 352 с.
5. **Слободчиков, В. И.** Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
6. **Куликова, Л. Н.** Аутодиагностика личностного саморазвития студента как фактор продуктивности высшего профессионального образования [Текст] / Л. Н. Куликова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 44–58.
7. **Ефимова, Е. А.** Модель формирования творческой самореализации будущего педагога [Текст] / Е. А. Ефимова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 5–12.
8. **Бырдина, О. Г.** Модель формирования профессионально-ценностного самоотношения личности будущего учителя [Текст] / О. Г. Бырдина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 162–169.
9. **Гончаров, С. А.** Герменевтика как культурофилософская и прикладная проблема современного университетского образования [Текст] / С. А. Гончаров // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 76–81.

РАЗДЕЛ X
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА,
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.02

Татьяна Григорьевна Зубарева

Директор Курского областного центра психолого-медико-социального сопровождения. pmc-kursk@yandex.ru, Курск

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Tatyana Grigor'evna Zubareva

The chief of Kursk regional center of psychological, medical and social support, pmc-kursk@yandex.ru, Kursk

**THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE
OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION**

Кризисные явления в обществе не могли не сказаться на состоянии здоровья населения. Падение уровня жизни и отсутствие адекватной компенсации негативных факторов природной и социальной среды привели к увеличению хронически больных детей.

Растет заболеваемость детскими инфекциями, увеличивается распространенность врожденных аномалий и пороков развития. Специалисты считают, что детская заболеваемость будет расти. Как показывают исследования, возможности детей с умственными и физическими ограничениями в сфере образования, трудоустройства, обеспечения жильем, участия в социальной, культурной, экономической и политической жизни страны значительно сужены. Демократические преобразования, происходящие в России, процесс вхождения в мировое экономическое сообщество также обусловили изменение отношения общества к проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья и привели к осознанию необходимости их более широкой интеграции в социум. Для решения этих проблем необходим комплексный подход к сохранению и укреплению здоровья, к обеспечению качества образования, воспитания и социальной защиты детей.

В осуществление этой задачи должны включиться службы психолого-медико-социального сопровождения, действующие в общеобразовательных школах, медицинских учреждениях, учреждениях социального обеспечения, а также психолого-педагогические и медико-социальные Центры.

Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании» предусмотрено создание условий получения образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов к гражданам с отклонениями в развитии (п. 6 ст. 5).

В настоящее время дети с ограниченными возможностями здоровья, по оценкам Минобрнауки России, составляют 450 тыс. человек (более 4,5% от общего числа обучающихся в образовательных учреждениях). Получают образование 250 тыс. детей-инвалидов (140 тыс. детей обучаются в общеобразовательных школах, 40 тыс. детей – на дому и только около 70 тыс. детей в системе специального образования). Таким образом, примерно 45% (200 тыс.) детей-инвалидов школьного возраста не обучаются вовсе [7, с. 14].

Согласно данным Минобрнауки России, в стране около 29 тыс. детей-инвалидов с нарушением умственного развития. 1/3 из них изолированы от общества в детских домах-интернатах системы социальной защиты, где они лишены права на получение образования и обречены на личностную и социальную депривацию.

Детям с ограниченными возможностями практически невозможно получить образование в специальных (коррекционных) учреждениях по месту жительства, поскольку последние не только составляют менее 4% от общего числа общеобразовательных учреждений, но и существуют далеко не повсеместно. Вследствие этого 70% (166,4 тыс.) их контингента вынуждено обучаться в условиях проживания в интернатах [7, с. 14].

В круг особо обсуждаемых в последнее время вопросов входит оказание ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Согласно данным Министерства здравоохранения и социального развития, доля здоровых новорожденных за последние 10 лет снизилась приблизительно на 10% и составляет 36,5%. Сегодня до 80% новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70% – имеют перинатальную патологию. Кроме того, необходимо отметить постоянный рост числа детей из социально неблагополучных семей и детей с нарушениями в психическом и физическом развитии

Современные научные исследования доказывают, что определяющими для развития ребенка являются первые два-три года жизни.

Представления о возможностях коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии на этапе раннего возраста значительно расширились под воздействием нейрофизиологических и психологических открытий последней четверти XX в. Одно из таких открытий – выявление в мозгу новорожденного нейронов, ожидающих стимуляции. Это означает, что такие нейроны будут работать только при наличии побуждения извне. На основе их работы у ребенка будут формироваться определенные навыки и умения. Если же стимул для работы отсутствует, нейроны работать не будут и со временем совсем утратят эту способность. Ожидающие стимуляции ней-

роны также принимают участие в развитии слуха, в развитии движений и даже в развитии эмоций.

Другое, не менее важное, открытие сделано в области нейропсихологии. Это открытие так называемых «окон возможностей», подтвердившее психологические представления о наличии сенситивных периодов в развитии. В первые три года жизни чувствительность ребенка к восприятию некоторых факторов воздействия просто поразительна. В частности, это относится к человеческой речи. Этот феномен связан с особенностями функционирования активно развивающихся в младенчестве мозговых структур.

Ослабленное зрение или слух, недостаточная двигательная активность могут серьезно мешать развитию ребенка. Задача специалистов по оказанию ранней помощи состоит в выявлении патологии на раннем этапе, диагностике, проведении коррекционной работы и сопровождении ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В последние годы в России развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками. По материалам, представленным Министерством образования и науки Российской Федерации, в специальных (коррекционных) классах при общеобразовательных учреждениях обучаются свыше 187,9 тыс. детей, в том числе 26,7 тыс. детей – умственно отсталых, 148,7 тыс. – с задержкой психического развития, 7,5 тыс. – с физическими недостатками. При этом число детей, обучающихся в специальных (коррекционных) классах для умственно отсталых детей, за последние 15 лет увеличилось почти в 4 раза, в классах для детей с задержкой психического развития – более чем в 3 раза.

Деятельность областного государственного образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Курский областной центр психолого-медико-социального сопровождения», направлена на выявление в раннем возрасте детей с ограниченными возможностями здоровья, а также оказание помощи таким детям, их родителям, образовательным учреждениям, осуществляющим обучение, воспитание, коррекционно-педагогическую деятельность по сопровождению детей, имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Курским центром психолого-медико-социального сопровождения собраны сведения об обучении детей в различных образовательных учреждениях Курской области. Приведенные в статье данные представлены районными отделами образования на начало 2008–2009 учебного года.

По этим сведениям, общее количество детей в возрасте до 18 лет, проживающих на территории Курской области, составляет 191101 человек, из них – 3141 детей-инвалидов. В общеобразовательных учреждениях области обучается 105126 детей, из них – 1173 детей-инвалидов. В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I–VIII вида обучаются 998 детей, из них – 436 детей-инвалидов. В специальных (коррекционных)

классах I-VIII вида обучаются 1958 детей, из них – 63 с ограниченными возможностями здоровья. В общеобразовательных классах массовых школ по специальным (коррекционным) программам обучаются 233 ребенка, из них – 15 детей-инвалидов. На дому обучаются 679 детей, из них – 436 детей-инвалидов. В Курской области 458 детей школьного возраста не охвачены обучением, из них – 232 ребенка с ограниченными возможностями здоровья (рис. 1).

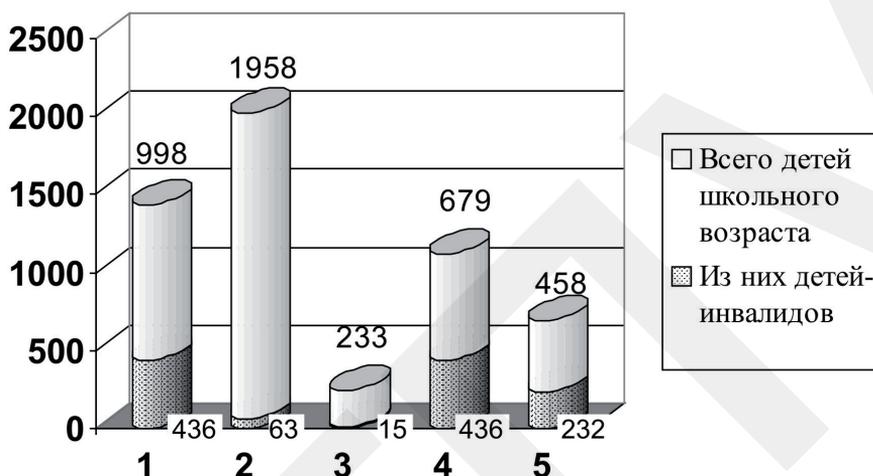


Рис. 1. Сведения по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, особыми образовательными потребностями в Курской области

- 1 – обучаются в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях
- 2 – обучаются в специальных (коррекционных) классах I–VIII вида общеобразовательных учреждений
- 3 – обучаются по программам VII и VIII вида в общеобразовательных классах
- 4 – обучаются на дому
- 5 – не обучаются детей школьного возраста

Приведенные данные говорят о давно назревшей необходимости внедрения инклюзивного подхода к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья.

С учетом успешной практики образовательных систем развитых стран решающим направлением образования детей с ограниченными возможностями здоровья является развитие инклюзивного образования.

Понятие «инклюзивное образование» сформировалось из убеждения в том, что образование является одним из основных прав человека и что оно создает основу для справедливого общества. Все учащиеся имеют право на образование независимо от их индивидуальных качеств или проблем.

Инициативы в области инклюзивного образования касаются детей, которые в прошлом были лишены или ограничены в выборе возможностей получения образования.

Движение за образование для всех возникло с момента принятия Всемирной декларации об образовании, где определены основные элементы «расширенного подхода» к базовому образованию (Джомтъян, Таиланд, 1990 г.).

Десятилетия спустя после принятия Джомтъянской декларации такой подход был вновь подтвержден во время проведения Всемирного форума по образованию в Дакаре, на котором рассматривался прогресс в достижении целей Образования для всех (Всемирный форум по образованию, 2000 г.). Участники Форума подчеркнули, что по-прежнему существуют препятствия в области образования для групп, находящихся в неблагоприятном положении, и призвали предпринять конкретные меры для устранения этих препятствий.

Летом 1994 г. более 300 представителей 92 государственных и 25 международных организаций встретились в Саламанке (Испания), чтобы обсудить вопросы инклюзивного образования. Участники этой встречи, организованной правительством Испании при поддержке ЮНЕСКО, приняли Декларацию Саламанки о принципах, политике и действиях в сфере специального образования, а также руководство к действию. Ключевой тезис Саламанки – дети с особыми учебными потребностями имеют доступ к обычным школам, которые приспособлены к их особенностям и ориентированы на нужды ребенка в выборе педагогических методов.

В декларации Саламанки 1994 г. утверждается: «Инклюзивные школы открыты для всех – для каждого ребенка и подростка. Инклюзивные школы приспособляются подо всех детей, вне зависимости от психологических, умственных, социальных, эмоциональных, языковых или любых других особенностей. В них могут обучаться дети с инвалидностью и особыми дарованиями; дети, работающие и живущие на улицах; дети кочевых народов и народов, живущих в изолированных условиях; на крайнем севере или в горах; дети, принадлежащие к языковому, этническому или культурному меньшинству; дети из необеспеченных регионов и ущемленных в правах социальных групп».

Исследования, проведенные в европейских странах, показали, что в школах, практикующих инклюзивное образование, повысилась успеваемость всех учеников, а не только детей с особыми образовательными потребностями. Школа – это микромодель общества, и, исключая определенных детей из школы, общество предопределяет их последующее исключение из жизни общества. Приоритет инклюзивного образования закреплен в Конвенции ООН о правах инвалидов, в том числе и для детей-инвалидов, и открывает дорогу к их социальной интеграции.

Важно, что доступ детей с ограниченными возможностями к более качественным образовательным услугам увеличит их долю среди претендентов на получение среднего и высшего профессионального образования и приведет к улучшению их шансов на рынке труда. Кроме того, совместное обучение здоровых детей и детей-инвалидов способствует формированию

у школьников практического гуманизма, толерантности, навыков помощи ближнему. Это само по себе является важнейшим образовательным результатом [8, с. 23].

Российская педагогика предпринимает шаги, направленные на эволюционные изменения в образовании, связанные с включением детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения (Л. И. Аксёнова, И. М. Бгажнокова, Н. С. Грозная, Л. Н. Давыдова, И. В. Искрук, В. В. Коркунов, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицина и др.).

В исследованиях ученых «инклюзия» рассматривается как процесс изменения образовательного учреждения, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех детей в учебном процессе и жизни школы. Новое понимание прав детей с особыми потребностями обязанностей общества по отношению к ним вполне закономерно привело и к изменению правового статуса их родителей [6, с. 29].

Инклюзия увеличивает степень участия каждого ученика в академической и социальной жизни школы, а также уменьшает возможность изоляции учеников. Инклюзия напрямую касается всех детей, не только особо уязвимых групп, таких, как дети с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями. Многообразие и непохожесть детей рассматриваются не как проблема, требующая решения, а как важнейший ресурс, который необходимо использовать в образовательном процессе. Ученик, находящийся в режиме инклюзивного образования, является центральной фигурой в учебном плане. Инклюзия направлена на улучшение образовательного учреждения не только для детей, но и для работников. В инклюзивном образовании реализуется гибкая методика преподавания предметов, оптимальная образовательная среда, открытость образовательного процесса и стратегий образования.

Инклюзия в образовании включает в себя:

- признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов;
- повышение степени участия учеников в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни;
- реструктурирование методики работы в школе таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой;
- избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности;
- анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников; проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом;

- различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;
- признание права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства;
- улучшение ситуации в школах в целом, как для учеников, так и для педагогов;
- признание того, что инклюзия в образовании – это один из аспектов инклюзии в обществе.

Одним из основных барьеров, которые тормозят введение инклюзии, является негативное отношение к ней. Зачастую, негативное отношение меняется тогда, когда люди видят положительную роль инклюзии на практике.

Основные ценности инклюзивного образования – это взаимное уважение, толерантность, осознание себя частью общества, предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека, взаимопомощь, возможность учиться друг у друга, возможность помочь себе и людям в своем сообществе.

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации.

Инновационная инклюзивная деятельность в образовании сегодня – это необходимое условие для повышения качества образования, подготовки конкурентоспособного и мобильного специалиста, это принципиальные изменения в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров. Учителя часто оказываются в замешательстве от того, что им нужно будет учить ребенка даже с незначительными нарушениями развития и поведения; они признаются, что не знают, как организовать его обучение и вообще «что с ним делать»; нет методических учебных пособий для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Соответственно, задачей системы повышения квалификации специалистов, осуществляющих инклюзивное образование, становится подготовка педагогов к работе в инновационных условиях, то есть обеспечение их готовности действовать в ситуациях, не предполагающих опоры на прошлый опыт. Без создания безбарьерной среды и подготовки соответствующих педагогических кадров обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях превратится в формальность.

Система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров призвана ориентироваться на реализацию приоритетных направлений в области инклюзивного образования, среди которых: приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества инклюзивного образования в соответствие с требованиями современного общества; выявление всех заинтересованных сторон в инклюзивном образовании с учетом их интересов и потребностей; адаптация к новым условиям профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования; обес-

печение современной профессионально значимой информацией; создание условий для обеспечения уровня компетентности педагога, способного самостоятельно действовать в широкой сфере профессиональной деятельности, принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях, осуществлять осознанный выбор из имеющихся в его распоряжении разнообразных способов деятельности.

На наш взгляд, одним из ведущих условий включения инклюзии в образовательный процесс является корпоративное обучение педагогического коллектива, в частности, специалистов психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк). ПМПк создаются на базе образовательного учреждения любого типа и вида в соответствии с письмом Министерства образования РФ №27/901–6 от 27.03.2000 г. «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».

ПМПк является одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединенных для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с недостатками в физическом и (или) психическом развитии, проблемами в обучении и воспитании.

В состав ПМПк образовательного учреждения входят: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, учитель с большим опытом работы, социальный педагог, врач.

Практика подтверждает, что наиболее эффективно метод психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения может быть осуществлен в результате качественной деятельности ПМПк.

Основные направления деятельности консилиума – комплексное изучение личности ребенка с использованием диагностических методик, психологического, педагогического, клинического обследования; выявление уровня и особенностей развития познавательной деятельности, памяти, внимания, работоспособности, эмоционально-личностной зрелости; оказание помощи в решении проблем в обучении, воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, своевременная интеграция их в классы, работающие по основным образовательным программам, при положительной динамике и компенсации недостатков в развитии; выявление потенциальных (резервных) возможностей ребенка, а также выбор первоочередных коррекционных задач и оптимальных путей их решения [1, с. 36].

В настоящее время в образовательных учреждениях Курской области активно осваивается опыт организации ПМПк как одной из эффективных форм сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализ статистических данных показывает, что за последние годы количество ПМПк в образовательных учреждениях Курской области значительно увеличилось (рис. 2).

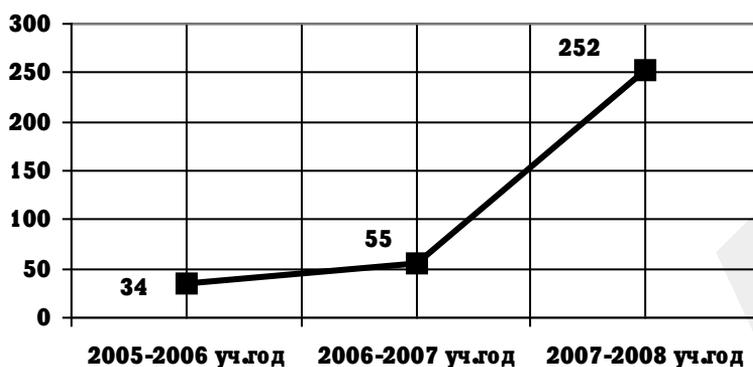


Рис. 2. Количество психолого-медико-педагогических консилиумов, действующих в образовательных учреждениях Курской области

По нашему мнению, эффективность включения инклюзии в образовательный процесс школы обусловлена качеством повышения квалификации всего педагогического коллектива, результативностью корпоративного обучения специалистов ПМПк.

Целью корпоративного повышения квалификации членов ПМПк является создание условий для подготовки конкурентоспособного, социально и профессионально мобильного педагога, готового эффективно действовать в изменяющихся инновационных условиях, в частности, в реализации инклюзивного образования. Корпоративное обучение имеет широкий спектр возможностей и преимуществ: согласование позиций ценностных, целевых, содержательных, технологических между членами педагогического коллектива; обучение данных специалистов без отрыва от основного вида деятельности; возможность проведения обучения педагогов в форме «погружения» в осваиваемые технологии. Специалисты ПМПк имеют возможность опробовать новые способы решения проблем, методы и технологии обучения в конкретной профессиональной деятельности.

Правильно организованная подготовка и переподготовка специалистов ПМПк при переходе к инклюзивному образованию должна удовлетворить потребности в формировании социально активного и адаптирующегося к изменяющимся условиям жизни и деятельности как педагога, так и ученика.

Осуществление инклюзивного образования предъявляет к специалистам ПМПк высокие требования. Широкий круг профессиональных обязанностей и диапазон их действий (консультация, диагностика, коррекция и т. д.), к творческому выполнению которых они должны быть подготовлены, обуславливает особое значение развития профессиональной компетентности каждого учителя и специалистов ПМПк, осуществляющих педагогическую деятельность в образовательном учреждении.

Понятие «профессиональная компетентность педагога» широко рассматривалось в отечественной психолого-педагогической литературе 90-х гг. XX в. Одни исследователи связывают профессиональную компетентность с понятием культуры (Е. В. Бондаревская, Е. В. Попова, А. И. Пискунов); другие – с уровнем профессионального образования (Б. С. Гершунский); определяют её как одно из субъектных свойств личности, обуславливающее эффективность профессиональной деятельности (Д. М. Гришин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. И. Пискунов и др.); рассматривают компетентность как систему, включающую знания, умения и навыки, профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных обязанностей (Т. Г. Браже, Н. И. Запрудский). Несмотря на различия в подходах к определению сущности данного понятия, большинство исследователей рассматривают профессиональную компетентность педагога как системное явление и под этим термином понимают сложное интегративное личностное образование, обуславливающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность.

В настоящее время в отечественной педагогике сложился компетентностный подход в сфере общего и профессионального образования (Е. Я. Коган, А. А. Пинский, Е. И. Сахарчук, В. В. Сериков, И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин и др.). Компетентностный подход в качестве цели и результата обучения определяет формирование ключевых компетенций различного уровня, выражающихся в дальнейшем в профессиональной деятельности как компетентность.

В большинстве публикаций последних лет, касающихся профессиональной компетентности (И. А. Зимняя, О. М. Бобиенко, Г. В. Никитина, А. П. Тряпицына и др.), содержится та или иная трактовка ее структуры и состава ключевых компетентностей или компетенций, необходимых современному человеку (ученику, студенту, специалисту). Несмотря на то, что формированию профессиональной компетентности и ключевых компетенций специалистов в педагогических исследованиях уделяется достаточно много внимания, процесс формирования инклюзивной компетентности специалистов ПМПк пока не изучался.

Профессиональная компетентность специалистов ПМПк – один из факторов, оказывающих существенное влияние на сохранение и развитие потенциала образовательного пространства детей с ограниченными возможностями здоровья, на адаптацию современных образовательных учреждений к динамически изменяющимся условиям, на инклюзивную деятельность, на обеспечение нормального функционирования процесса образования и воспитания. От нее принципиально зависит, насколько успешно будет осуществляться процесс психолого-педагогической коррекции и психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как будут раскрыты возможности и способности ученика, каковы

перспективы взаимодействия и конкретные формы сотрудничества ребенка и педагога.

Процесс формирования компетентного специалиста для инклюзивного образования является одной из главных проблем современной психологии и педагогики. Компетентность учителя приобретает в последние годы все большую актуальность в связи с тем, что постоянно трансформируется социальный опыт, реконструируется сфера образования, появляются всевозможные разновидности авторских педагогических систем, возрастает уровень запросов социума к специалисту.

Объектом профессиональной деятельности специалистов ПМПк является обучение, воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическая диагностика и сопровождение участников образовательного процесса. Виды и задачи профессиональной деятельности специалистов ПМПк отражены в табл. 1.

Таблица 1

Виды и задачи профессиональной деятельности специалистов ПМПк

Вид профессиональной деятельности	Задачи профессиональной деятельности
1	2
Проектно-педагогическая	Составление планов коррекционно-педагогической работы и графиков коррекционного процесса.
Педагогическая	Прогнозирование результатов коррекционного обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья; анализ их учебных и личностных достижений с использованием современных средств оценивания результатов обучения; сочетание процесса обучения с практикой формирования ценностных ориентации личности.
Научно-методическая	Сбор, анализ и систематизация информации в сфере профессиональной деятельности; обоснованный выбор образовательной программы, учебно-методического обеспечения и их адаптация к условиям конкретного образовательного процесса; планирование коррекционно-развивающей работы с учетом специфики разделов программы, структуры нарушения у ребенка и в соответствии с учебным планом; анализ педагогической деятельности и ее совершенствование.
Коррекционно-развивающая	Коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей; компенсация утраченных или ограниченных возможностей в условиях лично ориентированного подхода к обучению и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья; реализация программ совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей.

1	2
Диагностико-консультативная	Психолого-педагогическая диагностика детей, результатов коррекционно-педагогической работы; консультирование учащихся с ограниченными возможностями здоровья, родителей и педагогов по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения.
Образовательная	Осуществление процесса коррекционно-развивающего обучения; использование современных технологий обучения; прогнозирование результатов обучения, воспитания и развития детей; анализ их учебных и личностных достижений с использованием современных средств оценивания результатов обучения; формирование ценностных ориентаций, гражданских и патриотических убеждений, толерантности; создание и поддержка благоприятной образовательной среды, способствующей достижению целей обучения, воспитания и развития.
Социально-педагогическая	Осуществление педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения детей, подготовка их к сознательному выбору профессии; организация и развитие внутриколлективных и межличностных отношений; взаимодействие с родственниками детей, оказание им помощи в семейном воспитании; планирование и проведение мероприятий по профилактике отклонений в социальном поведении подростков в процессе обучения и воспитания.
Культурно-просветительская	Формирование общей культуры учащихся; обеспечение охраны жизни и здоровья в образовательном процессе; распространение опыта работы.

На наш взгляд, корпоративная система повышения квалификации специалистов ПМПк перспективна в форме модульной структуры учебных курсов. К достоинствам модульной программы относится единая и удобная методология построения программы, возможность вариативности под потребности слушателей, открытость путем разработки дополнительных модулей, возможность изучения отдельных модулей по выбору в системе непрерывного повышения квалификации, а так же по мере наработки комплектов учебно-методических материалов по отдельным модулям.

Перечислим некоторые из них:

- теоретико-методологические и нормативно правовые основы инклюзивного образования (научно-методическая и нормативно-правовая международная, европейская и российская база);
- особенности развития детей с психофизическими нарушениями, их потребности, возможности и пути коммуникации;
- психолого-педагогическая диагностика и наблюдение в педагогическом процессе;
- обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (тематический модуль по работе с конкретной категорией детей: сла-

бовидящих, слабослышащих, детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития).

Программа повышения квалификации специалистов ПМПк в области инклюзивного образования требует применения активных форм и методов обучения: тренингов, практикумов, дискуссий, педагогических мастерских, междисциплинарных консилиумных разборов, обучения на рабочих местах, игрового моделирования проблемных ситуаций; просмотра и анализа видеофильмов о новейших достижениях в области нейрофизиологии, объясняющих трудности обучения различных групп детей; использования мультимедийных технологий, видеосюжетов, иллюстрирующих специфику и динамику коррекционно-психологических методов, видеопособий, специализированных компьютерных программ при обучении разных категорий детей.

По нашему мнению, модульная система корпоративного обучения специалистов ПМПк поможет привести в соответствие с потребностями и потенциалом виды и темпы образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечить качественное образование для всех учащихся путем разработки индивидуальных планов обучения, способствовать эффективному осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, принять организационные меры и разработать стратегию внедрения инклюзивного образования.

Понимание инклюзивного образования как будущего развития Российской образовательной системы в целом находит своих сторонников в Курской области. Управленческий персонал, учителя приходят к осознанию важности и необратимости процесса включения всех детей в единое образовательное пространство, с учетом потенциала обучения каждого учащегося.

Процессы интеграции идут в Курской области давно, но осуществляется эта деятельность пока стихийно, так как отсутствует нормативная база. В образовательных учреждениях, особенно в сельской местности, в штат многих учебных заведений не введены ставки педагогов-психологов, учителей логопедов, социальных педагогов, совсем нет учителей-дефектологов, педагогов сопровождения.

Наибольшее развитие в учебных заведениях Курской области получила частичная интеграция, при которой в школах открываются специальные коррекционные классы для детей с нарушением зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью. При этом дети обучаются по специальным коррекционным программам отдельно от остальных сверстников и привлекаются для совместной с ними деятельности только на общешкольные мероприятия. Важно и то, что большая часть педагогических работников, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, не прошла переподготовки, т. е. является недостаточно профессионально компетентной.

Мы считаем, что решения о реализации инклюзивного образования в Курской области должны разрабатываться при полном использовании всех местных ресурсов. Начинать эту работу следует с развития профессиональной компетентности специалистов психолого-медико-педагогических консилиумов как основных проводников инклюзии в образовательные учреждения.

Библиографический список

1. **Бейсова, В. Е.** Психолого-медико-педагогический консилиум и коррекционно-развивающая работа в школе [Текст] / В. Е. Бейсова. – Ростов н/Д, 2008. – 283 с.
2. **Бондаревская, Е.В.** Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория [Текст] / Е. В. Бондаревская // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–52.
3. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 1–39.
4. **Интегрированное** обучение и сопровождение детей с особыми нуждами в общеобразовательной школе [Текст] / Под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб, 2004. – 58 с.
5. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
6. **Малофеев, Н. Н.** Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра [Текст] / Н. Н. Малофеев. – М., 2007. – 97 с.
7. **Образование** и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? / Доклад общественной палаты Российской Федерации // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 5–179.
8. **Шипицына, Л. М.** Навстречу друг другу: пути интеграции [Текст] / Л. М. Шипицына, К. В. Рейсвейк. – СПб, 1998. – 130 с.
9. **Хайновская, Т. А.** Коммуникативная компетентность учителя. Уровни и этажи ее формирования [Текст] / Т. А. Хановская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 99–106.
10. **Шевкун, А. В.** Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса [Текст] / А. В. Шевкун // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 158–165.
11. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.
12. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.
13. **Соловова, Н. В.** Методическая компетентность преподавателя вуза в условиях реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования [Текст] / Н. В. Соловова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 122–131.

С. А. Дмитриева

**ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ
У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА, ИМЕЮЩИХ
ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

S. A. Dmitriyeva

**THE PROBLEM OF PERSONAL ANXIETY OF CHILDREN WITH
A DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT IN ORPHANS' HOMES**

На современном этапе развития общества особенно актуальными становятся проблемы развития и формирования эмоциональной сферы детей. Например, таким её аспектом как тревожность учащихся младшего школьного возраста, как в норме, так и с отклонениями в развитии, занималась большая группа исследователей у нас в стране и за рубежом. Особый интерес вызывают исследования, посвящённые изучению закономерностей и особенностей её становления у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа и имеющих задержку психического развития.

Проблема личностной тревожности применительно к детям с задержкой психического развития (ЗПР), в связи с имеющимися у них дополнительными предпосылками к формированию данного личностного новообразования (нестабильность эмоционально-волевой сферы как проявление отклонения в развитии, зачастую неблагоприятные условия семейного воспитания, сложности, возникающие в учебной деятельности) не может способствовать успешному становлению их личности.

Многих проявлений подростковой дезадаптации можно было бы избежать (частично или полностью), если в младшем школьном возрасте целенаправленно формировать психологические механизмы, позволяющие адекватно реагировать на ту новую ситуацию деятельности и общения, в которую ему предстоит войти в преддверии кризисного периода.

В результате осознания своей незащитности, понимания своего сиротства у детей, воспитывающихся в детских домах, наряду с различными фрустрационными состояниями возникает чувство страха, что в принципе ведомо всем детям, поэтому некоторые психологи рассматривают этот феномен как обычные переживания, свойственные возрасту, но переживания угрозы жизни со стороны различных чудовищ, навязчивый характер этих страхов, их частая повторяемость в снах являются симптомами выраженного эмоционального неблагополучия детей (В. В. Сорокина, 2003). Представители поведенческого направления считают, что эмоциональные нарушения у детей могут быть обусловлены неадекватными поощрениями или наказаниями.

А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых (1990) при исследовании ценностных ориентаций у воспитанников детского дома выявили, что в процессе их воспитания часто отсутствует социальное подкрепление представлений об их собственных ценностях, что приводит к глубокому эмоциональному дискомфорту, который выливается в агрессию, тревожность, что в конечном итоге приводит к социальной дезадаптации. В рисунках таких детей употребляется меньшее количество цветовых оттенков, значительно меньше деталей, чем у детей, воспитывающихся в семьях, что свидетельствует о менее богатом и разнообразном жизненном опыте, сказывающемся на развитии памяти и воображения.

Притязания ребенка чаще реализуются в собственной среде через физическую силу, а порой – через асоциальные формы поведения. Невозможность в притязании на признание приводит к аффективным срывам, к ощущениям гнетущего напряжения, тревожности, отчаяния, гнева, к сужению диапазона сопереживания. Внутри своей группы дети, живущие в интернате, могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребенком младшего возраста. Эта позиция вызвана многими причинами, но, прежде всего, нереализованной потребностью в любви и признании, эмоционально нестабильным положением ребенка, лишённого родительского попечительства, что и приводит к психической депривации.

Симптоматика психической депривации может охватывать весь спектр возможных нарушений: от незначительных странностей, не выходящих за границы нормальной эмоциональной картины, до очень грубых поражений развития интеллектуальной и личностной сфер. Характерными чертами депривационного синдрома являются тревожность, депрессия, страхи, интеллектуальные расстройства различной степени (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, 1990; З. Матейчик, 1992).

Социальная дезадаптация означает нарушение взаимодействия индивидуума со средой, характеризующееся невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной роли, соответствующей его возможностям, а также приводит к изоляции, лишению или утрате основной потребности в полноценном развитии и самореализации (А. В. Гоголева, 2003). Такое состояние может привести к психологическому стрессу. Стресс проявляется в ситуациях угрозы, опасности, обиды и т. д., когда человек в течение длительного времени остаётся один на один со своими переживаниями. При этом отмечается рост напряжения, беспокойства, тревоги, изменяются личностные особенности.

У детей с ЗПР снижена потребность в общении как со сверстниками, так и с взрослыми. У большинства из них обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят.

Определения понятиям «тревога», «тревожность» содержатся в работах различных авторов (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, 1990). В литературе преобладает интерпретация тревоги как эмоционального состояния, причем, в работах многих авторов это состояние сближается чаще всего с

эмоцией страха. Характерной является тенденция рассматривать тревогу как особое состояние, рядоположенное с другими эмоциональными состояниями, аффектами, чувствами.

Многозначность в понимании тревоги как психического явления проистекает из того факта, что термин «тревога» используется психологами в различных значениях. Это и неприятное эмоциональное переживание, являющееся сигналом опасности и временное психическое состояние, возникшее под воздействием стрессовых факторов (О. Грегор, 1994), а также неудовлетворение своих потребностей, и первичный показатель неблагополучия, когда организм не имеет возможности естественным образом реализовывать потребности личности, которые впоследствии дают реакцию на определенную угрозу.

А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, (1990) указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

Таким образом, понятие «тревожность» обозначает состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеет отрицательную эмоциональную окраску. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность.

Являясь природосообразным состоянием, тревога играет положительную роль не только как индикатор нарушения, но и как мобилизатор резервов психики. Осуществляя такой подход к состоянию тревоги на психические состояния, которые имеют адаптивное значение как внутреннее психологическое условие, обеспечивающее формирование оптимальных способов саморегуляции деятельности (И. В. Пацявичус, 1981). По мнению И. В. Пацявичуса функция состояния тревоги представляет собой состояние, являющееся уникальной формой эмоционального предвосхищения неуспеха, сигнализирует субъекту необходимость тщательного предвидения всех основных условий предстоящего дела, способствуя, таким образом, оптимальной подготовке к деятельности, наиболее адекватной целям субъекта.

Тревога – это реакция на различные (чаще всего социально-психологические) стрессоры, которая характеризуется различной интенсивностью, изменчивостью во времени, наличием осознаваемых неприятных переживаний напряженности, озабоченности, беспокойства и сопровождается выраженной активизацией вегетативной нервной системы.

Причины, вызывающие тревогу и влияющие на изменение ее уровня, многообразны и могут лежать во всех сферах жизнедеятельности человека. Условно их разделяют на субъективные и объективные причины. К субъек-

тивными относят причины информационного характера, связанные с неверным представлением об исходе предстоящего события, и причины психологического характера, приводящие к завышению субъективной значимости исхода предстоящего события. Среди объективных причин, вызывающих тревогу, выделяют экстремальные условия, предъявляющие повышенные требования к психике человека и связанные с неопределенностью исхода ситуации: утомление, беспокойство по поводу здоровья, нарушения психики, влияние фармакологических средств и других препаратов, которые могут оказывать воздействие на психическое состояние.

Системно-структурный подход рассматривает тревогу как цельное, интегральное явление. С точки зрения системно-функционального подхода состояние тревоги рассматривают как специфическую отражательную форму психики, запечатлевающую отношения между предметным миром и человеком или между людьми, где тревога, влияя на компоненты любого из уровней проявления активности, играет положительную роль, являясь мобилизатором резервов психики.

Психологические причины тревоги могут быть вызваны внутренним конфликтом, связанным с неверным представлением о собственном образе «Я», неадекватным уровнем притязаний, недостаточным обоснованием цели, предчувствием объективных трудностей, необходимостью выбора между различными образцами действия. В качестве физиологических причин называют болезни, действие на организм психофармакологических препаратов.

Ряд авторов, исследуя проблему тревожности, считают, что она в настоящее время становится всё более актуальной, возникающей вследствие кризисов в сфере политики и экономики, роста преступности, терроризма, проблем в личной жизни и профессиональной деятельности. Состояние тревожности связано с эмоциональным дискомфортом, имеет значимый риск-фактор, приводящий к возникновению психосоматических заболеваний, эндогенной депрессии.

В ряде работ описывается немотивированная тревожность, характеризующаяся беспричинными или плохо объяснимыми ожиданиями неприятностей, предчувствием беды, возможных утрат. Психика таких людей постоянно находится в состоянии напряжения, а поведение может обуславливаться дисфункциональным эмоциональным стереотипом, мало поддающимся контролю со стороны сознания, что в общих чертах сближает состояние тревоги и аффекта.

Термин «личностная тревожность» используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать состояние тревоги. Тревожность рассматривается в качестве устойчивой характеристики личности, как ее свойство, которое отражает потенциальную предрасположенность расценивать различные ситуации как содержащие в себе угрозу.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапа-

зоне ситуации и реагировать весьма напряженным состоянием тревожности.

Поведение повышено тревожных людей в деятельности, направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, 1990):

1. Высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные реагируют на сообщение о неудаче.

2. Высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи.

3. Боязнь неудачи – характерная черта высокотревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха.

4. Мотивация достижения успеха преобладает у низкотревожных людей. Обычно она перевешивает опасение возможной неудачи.

5. Для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче.

6. Низкотревожных людей больше стимулирует сообщение о неудаче.

7. Личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций, которые несут в себе угрозу.

Ульenkova У. В., Кондратьева Н. П. (2004) исследовали особенности личностной тревожности младших подростков с ЗПР, обучающихся в разных педагогических условиях. В процессе исследований авторами обнаружено, что число тревожных младших подростков с ЗПР, обучающихся в классах КРО и в классах совместно с нормально развивающимися школьниками, превышает долю таковых учащихся в специальной школе по таким факторам, как фрустрация потребности в достижении успеха, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями, общая тревожность в школе.

Анализ исследований различных авторов позволил рассматривать факты проявления детской тревожности как, с одной стороны, врожденную, психодинамическую характеристику с другой стороны, как условие и результат социализации. Другими словами, причины формирования тревожности кроются как в природных, генетических факторах развития психики ребенка, так и, причем, в большей степени, в условиях социализации. Если первый путь формирования тревожности труднодоступен для коррекции практическому психологу, то на втором пути существует возможность создания некоторых условий, способствующих преодолению развития высокого уровня тревожности в детском возрасте.

Если у ребенка усиливается тревожность, появляются страхи – неременный спутник тревожности, могут развиваться невротические черты. Страхи возникают, в том числе и в результате фиксации в эмоциональной памяти сильных испугов при встрече со всем, что олицетворяет опасность или пред-

ставляет непосредственную угрозу для жизни, включая нападение, несчастный случай, операцию или тяжелую болезнь.

Неуверенный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом. Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Так, один из самых известных способов, который часто выбирают дети, основан на простом умозаключении, чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня. Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Тем не менее, в глубине души у них – все та же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры. Ребёнок – сирота имеет практически все эти качества, так как воспитание его в условиях детского дома по существу обрекает его на подобные эмоциональные реакции.

Также реакция психологической защиты выражается в отказе от общения и избегания лиц, от которых происходит «угроза». Такой ребенок одинок, замкнут, малоактивен. Возможен вариант, когда ребенок находит психологическую защиту, уходя в мир фантазий. В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находит удовлетворение его невоплощенных потребностей.

Тем не менее, у детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий.

На наш взгляд, исследования в данном направлении помогут решить ряд проблем детей младшего школьного возраста с ЗПР, в том числе – проблемы развития личности ребёнка-сироты в период кризиса 7 лет, трудности принятия на себя ребенком новых социальных ролей, проблемы адаптации, успешности учебной деятельности.

Для комплексной оценки степени тревожности младших школьников мы использовали методику исследования школьной тревожности (А. М. Прихожан). Методика включает в себя два набора рисунков – для мальчиков и для девочек. Общий уровень тревожности вычислялся по «неблагополучным» ответам испытуемых, характеризующим настроение ребенка на картинке как грустное, печальное, сердитое, скучное (таблица).

Прежде чем приступать к исследованиям эмоциональной сферы детей, воспитывающихся в детских домах, мы проанализировали их медицинские карты, заключения ПМПК, структуру их заболеваемости, которые, по нашему мнению, могут оказывать существенное влияние на эмоциональное развитие личности.

**Показатели школьной тревожности у детей, воспитывающихся в семьях
и у воспитанников детских домов младшего школьного возраста с ЗПР**

Показатели	Дети, воспитывающиеся в семьях					
	Девочки		%	Мальчики		%
	7–8 лет	9–10 лет		7–8 лет	9–10 лет	
Неблагополучные ответы	2,6±0,74	3,0±0,62	+15,4	3,5±0,70	5,0±0,82	+42,9

Показатели	Воспитанники детского дома					
	Девочки		%	Мальчики		%
	7–8 лет	9–10 лет		7–8 лет	9–10 лет	
Неблагополучные ответы	3,8±0,31	6,4±1,13	+68,4	5,9±0,92	5,5±0,52	–6,8

В эксперименте приняли участие воспитанники детских домов младшего школьного возраста, а также дети, воспитывающиеся в семьях (контрольные группы). В общей сложности было обследовано 178 детей, в возрасте 7–10 лет.

Целью эксперимента являлось сравнение показателей тревожности воспитанников детского дома младшего школьного возраста с ЗПР с детьми, воспитывающимися в семье.

Анализ результатов исследования выявил следующую динамику показателей у детей, воспитывающихся в семьях: средние показатели «неблагополучных» ответов с возрастом увеличиваются: у девочек – на 15,4%, у мальчиков – на 42,9%. Тенденция к повышению с возрастом уровня школьной тревожности, как у девочек, так и у мальчиков, может свидетельствовать о большом чувстве ответственности за школьные обязанности.

Сравнение показателей мальчиков и девочек одного возраста позволяет отметить, что показатели выше у мальчиков в обеих возрастных группах, причем в 9–10 лет разница составляет 42,3%.

Значительное увеличение показателей «неблагополучных» ответов наблюдается у девочек, воспитывающихся в детском доме, – на 68,4 % при $P < 0,05$. У мальчиков мы наблюдаем незначительное снижение среднего количества «неблагополучных» ответов – на 6,8%.

Сравнительный анализ показателей в одновозрастных группах позволил выявить, что у мальчиков 7–8 лет показатели «неблагополучных» ответов выше, чем у девочек того же возраста на 55,3%, а у 9–10-летних мальчиков соответствующий показатель ниже на 14,1%, чем у их сверстниц.

Таким образом, можно констатировать, что уровень школьной тревожности у девочек, воспитывающихся в детском доме, имеет ярко выражен-

ную тенденцию к увеличению с возрастом. Это может свидетельствовать о недостаточной адаптации к обучению в школе, о проблемах в общении с учителями и сверстниками.

У мальчиков изменения показателей незначительны, однако, то, что показатели школьной тревожности достаточно высокие в обеих возрастных группах, свидетельствует об аналогичных проблемах и о необходимости коррекционной работы с детьми.

Значительный интерес представляет сравнение изучаемых показателей у детей – сирот и у детей, воспитывающихся в семьях. Показатели неблагоприятных ответов у девочек, воспитывающихся в детском доме, значительно превышают аналогичные показатели девочек из семей: в 7–8 лет – на 46,2%, в 9–10 лет – более чем в два раза. У мальчиков, воспитывающихся в детском доме, уровень школьной тревожности также выше, чем у их ровесников из семей: в 7–8 лет – на 68,6%, в 9–10 лет – на 10,0%.

При применении методики исследования школьной тревожности было выявлено, что уровень школьной тревожности у детей-сирот значительно выше, чем у детей, воспитывающихся в семьях. Очевидно, это связано с тем, что дети из семей лучше овладевают школьной программой, и осознание собственной успешности ведет к снижению уровня школьной тревожности. Воспитанники детских домов младшего школьного возраста с ЗПР не справляются со школьной программой, и это без сомнения отражается на их эмоциональном состоянии, что и выражается в высоких показателях школьной тревожности, поскольку, в самом начале школьного обучения детей-сирот педагоги, как правило, сталкиваются с серьезной психологической проблемой – отсутствием адекватного, то есть опосредованного социальной ролью, отношения ученика к учителю, что отрицательно отражается на процессе формирования полноценной учебной деятельности, на развитии личности ребенка.

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что уровень школьной тревожности у детей-сирот значительно выше, чем у детей, воспитывающихся в семьях, предполагает необходимость проведения специфичной целенаправленной психокоррекционной работы по предупреждению отклонений в развитии эмоциональной сферы в целом, усугублению негативных тенденций в повышении тревожности, в частности.

Библиографический список

1. **Гоголева, А. В.** Аддиктивное поведение и его профилактика. [Текст] / А. В. Гоголева – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
2. **Грегор, О.** Как противостоять стрессу [Текст] / О. Грегор // Стресс жизни. – СПб, 1994. – 384 с.
3. **Лангмейер, Й.** Психическая депривация в детском возрасте. [Текст] / Й. Лангмейер. – Прага, 1984. – 334 с.

4. **Мухина, В. С.** Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях. Воспитание и развитие детей в детском доме. [Текст] / В. С. Мухина. – М., 1996.
5. **Матейчик, З.** Родители и дети. [Текст] / З. Матейчик. – М.: Просвещение, 1992. – 320 с.
6. **Пацявичус, И. В.** Соотношение индивидуально – типологических характеристик эмоциональности с особенностями саморегуляции деятельности [Текст]: автореф. дисс. канд. психол. наук. / И. В. Пацявичус. – М., 1981. – 19 с.
7. **Прихожан, А. М.** Дети без семьи. [Текст] / А. М. Прихожанин, Н. Н. Толстых. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
8. **Сорокина, В. В.** Негативные переживания детей в начальной школе [Текст] / В. В. Сорокина // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 43–52.
9. **Ульenkova, У. В.** – Особенности личной тревожности младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях [Текст] / У. В. Ульenkova, – Н. П. Кондратьева // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 29–35.
10. **Кожевникова, О. А.** Рефлексия и идентичность как психологический условия адаптации детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей, в социуме [Текст] / О. А. Кожевникова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 184–192.
11. **Данилова, О. Ю.** Проблема формирования эмоционального благополучия личности в психологической науке и ее взаимосвязь с индивидуально-типологическими особенностями человека [Текст] / О. Ю. Данилова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 192–202.
12. **Бочанцева, Л. И.** Психологические средства нормализации затрудненного общения антисоциальной личности [Текст] / Л. И. Бочанцева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 206–217.
13. **Плахотина, О. Д.** Личностные особенности умственно отсталых подростков с СДВГ [Текст] / О. Д. Плахотина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 393–401.
14. **Чекрякова, С. В.** Взаимосвязь самооценки часто болеющего ребенка дошкольного возраста и родительского отношения к нему [Текст] / С. В. Чекрякова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 401–409.

РАЗДЕЛ XI
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 374

Татьяна Аникеевна Антопольская

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Курского государственного университета, antopolskaya@mail.kurskline.ru, Курск

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ
ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧРЕЖДЕНИЯ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
НА ОСНОВЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

Tatyana Anikeevna Antopolskaya

The candidate of psychological science, assistant professor of psychology stuff of Kursk State University antopolskaya@mail.kurskline.ru, Kursk

**TECHNOLOGICAL PROVISION OF ORGANIZATIONAL
CULTURE DEVELOPMENT IN NON-STATE INSTITUTIONS
OF SIDELINE EDUCATION FOR CHILDREN BASED
ON PROJECT WORK**

Специалисты в области педагогики и психологии организационного развития отмечают, что в условиях нарастающей динамики всех процессов, происходящих в мировом сообществе, обострения конкуренции на рынке образовательных услуг, новых явлений, возникающих в социальных и организованных средах, должна быть существенно модернизирована и изменена культура образовательных организаций (Т. Ю. Базаров, В. С. Лазарев, Л. Г. Логинова, А. М. Моисеев, К. М. Ушаков и др.).

По своему характеру и смысловому содержанию организационная культура относится к разряду тех явлений, которые способны вбирать в себя огромное количество фактов, представлений и явлений, связанных с жизнедеятельностью учреждения дополнительного образования детей. Для того чтобы не запутаться в этом потоке, необходимо систематически и целенаправленно изучать и технологически обеспечивать развитие организационной культуры, насколько это возможно, с учетом множества ее субъективных составляющих.

Учреждения дополнительного образования детей еще недостаточно готовы к этому процессу. В условиях конкуренции им предстоит «найти свое

лицо». Причем сделать это необходимо используя как внутренние ресурсы собственного развития, так и внешние, основанные на глубоком анализе внешней среды, потребностей их потенциальных клиентов, всех знаний о закономерностях построения организационной культуры.

Сущность организационной культуры определяется тем, в каком функциональном качестве она может быть рассмотрена, например в качестве факта существования, и поэтому она оказывает стихийное влияние на развитие организации. Или в качестве фактора организационных изменений субъектов образовательного учреждения, или в виде условий (оптимальных или неэффективных) развития ее субъектов и учреждения в целом. Организационная культура также может рассматриваться в контексте обеспечения управленческих возможностей для создания условий для обучения учащихся, проявления их способностей и потенциалов.

Организационная культура рассматривается нами как социально-педагогический феномен, обеспечивающий создание комплекса условий для становления у ее субъектов гуманистически нравственных ориентиров, стимулировании у них процессов саморефлексии, саморазвития и самосовершенствования, развития на этой основе их индивидуальной культуры.

Под организационной культурой учреждения дополнительного образования детей мы понимаем часть социокультурного пространства образовательного учреждения определенного типа с присущими только ему целями и ценностями, нормами поведения, традициями, представляющая собой динамическое единство предметов материальной и духовной культуры, порождаемая полисубъектным взаимодействием и возникающими на этой основе культурозависимыми отношениями, а также определяющая условия жизнедеятельности и динамику развития субъектов на личностном и социальном уровнях.

При исследовании развития организационной культуры учреждения дополнительного образования детей мы используем понятие *педагогической технологии как проекта* и реализации последовательного развертывания педагогической деятельности, направленной на достижение целей образования и развития личности учащихся [5, с. 14]. Педагогическая технология определяется нами как проект развития организационной культуры, реализуемой на практике.

Проектирование развития организационной культуры в рамках учреждения дополнительного образования детей требуется прежде всего, в трех случаях.

Во-первых, когда сложившаяся организационная культура не удовлетворяет потребности заказчиков образовательных услуг, когда она не обеспечивает дальнейшее продвижение учреждения в решении задач и в выполнении функций учреждением дополнительного образования детей.

Во-вторых, когда создается новый вид или тип (государственное или негосударственное) учреждения, которому необходим свой уникальный

облик, позволяющий ему занять свободную нишу на рынке образовательных услуг.

В-третьих, когда давно существующее учреждение реорганизуется, например меняются его профиль, статус, и возникает необходимость в связи с новой ситуацией обеспечить ее новый культурный уровень.

По отношению к развитию организационной культуры проектирование носит «рамочный характер» (И. А. Колесникова) и используется как методическое *средство* (механизм) в условиях обучающейся организации на этапе создания проекта развития, и как *форма* развития самой организационной культуры, и как *процедура в контексте* управленческой деятельности по ее развитию.

Опираясь на теоретическую позицию Л. Г. Логиновой, можно сказать, что проектирование является атрибутом формирования организационной культуры на всех его уровнях, неотъемлемым и существенным свойством жизнедеятельности, подчиняющем себе все другие виды (исследование, прогнозирование, планирование, программирование, конструирование, моделирование, реализацию) [6, с. 149].

Проектирование организационной культуры должно учитывать два направления: создание в ней возможностей, порождающих мотивацию субъектов, задающих те или иные духовно-нравственные ориентиры и ценностные основания и в то же время сохранение зон неопределенности и охранных пространств свободы, где могут быть реализованы индивидуальные силы человека, его стремления к самоосуществлению реализации уникального предназначения, своей миссии в культуре. Оно представляет собой пошаговое совместное действие всех субъектов, где уже сам процесс влияет на становление гуманистически ориентированной организационной культуры. Оно содержит в себе принцип саморазвития: решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования [4].

Важной особенностью проектирования организационной культуры является ее *социально-педагогический вид* (В. И. Слободчиков) (оно направлено на изменение не только внутренней среды учреждения дополнительного образования детей, но и внешней, что позволяет утвердить свой собственный облик в образовательном сообществе) и *системно-синергетический вариант* (И. А. Колесникова), характеризующийся, с одной стороны выработкой четкого замысла, планом действий, охватывающим все подсистемы организационной культуры и всех ее субъектов, с другой стороны, «выращиванием» организационной культуры на основе тенденций ее развития, субкультурных особенностей ее субъектов, переработкой поступающей извне и циркулирующей внутри учреждения информации с последующим ее использованием для целей проекта.

Проектирование организационной культуры опирается так же на следующие принципы и подходы:

– имеет гуманистический характер, с учетом интересов, возможностей и прав человека, общих закономерностей его развития (Е. С. Заир-Бек, О. Г. Прикот);

– реалистичность, реализуемость и управляемость проекта (Г. П. Щедровицкий);

– его непрерывность и незавершенность (каждый проект развития организационной культуры – это только определенный шаг в создании того уровня, который в наиболее полной мере отвечал бы определенной общественной потребности (Е. И. Машбиц)).

Проект при этом выступает только основой для построения проектов, более эффективно решающих проблему. Так как никакой педагогический проект не сможет гарантировать достижение «идеального» уровня развития организационной культуры, в силу большого влияния внешних детерминант, субъективных случайных личностных факторов. Проект считается завершенным в организационном плане тогда, когда определены субъекты приложения управленческих усилий, установлены основные направления взаимодействия, апробированы формы взаимодействия, культурозависимые отношения развиваются в направлении гуманистических и т. д. Подсистемы организационной культуры, ее процессуальная сторона будут находиться в развитии, и наполняться другими проектами, которые будут сопровождаться их экспериментальной проверкой и коррекцией. Поэтому учреждение дополнительного образования детей, реализуя вышеобозначенный проект, будет находиться в инновационном режиме и постоянно совершенствоваться.

Прежде чем приступить к проектированию организационной культуры, необходимо определить ряд методов, с помощью которого оно будет осуществляться. Идея может быть выработана с помощью следующих методик – «мозговой атаки», коллективного блокнота, метода экспертизы, деловых игр, адаптации к условиям учреждения проектов, реализованных другими учреждениями и т. д.

Внутренняя экспертная оценка успешности реализуемого проекта может производиться на основе оценки интегративных параметров. Это – свойства, признаки, характеризующих степень ее развития: *направленность* отражает миссию, цели учреждения и его способность удовлетворить запросы потребителей образовательных услуг; *коммуникативность* – степень выраженности коммуникативных потоков в учреждении, достоверность и скорость доведения информации до всех субъектов организационной культуры; *открытость* – доступность организационной культуры для всего образовательного и средового сообщества; *рефлексивность* – способность всех субъектов-носителей организационной культуры оценивать происходящие в учреждении и свое место в организационной культуре; *гибкость* – способность организационной культуры гибко изменять свои характеристики в зависимости от влияния внешних и внутренних факторов; *интегрированность* характеризует единство ценностей, норм жизни и взаимодействий всех субъектов организационной культуры; *безопасность* организацион-

ной культуры: внешняя – связана с экономически стабильной ситуацией, чувством организационной защищенности от влияний внешней среды, внутренняя – основана на чувстве безопасности на педагогическом (нет нажима в педагогическом взаимодействии), психологическом (комфортное психологическое самочувствие) уровне; *привлекательность* отражает эмоционально-положительное отношение субъектов к организационной культуре; *включенность* – активное участие субъектов во взаимодействии внутри учреждения и за его пределами.

Внешняя же экспертиза (например, экспертиза со стороны родительской и научной общественности) может применяться с целью оценки привлекательности ее в глазах образовательного сообщества и повышения уровня эффективности деятельности по отношению к периоду до начала проекта. Надо отметить, что, во-первых, экспертное оценивание всегда носит вероятностный характер и основывается на способности эксперта оценивать в условиях неопределенности, когда полнота или достоверность информации, необходимой для принятия решения, сравнительно невелика. Повышение объективности экспертной оценки достигается за счет методов групповой экспертной оценки и отбора экспертов в группу (научные работники, методисты, психологи, представители органов управления образованием). Поэтому опыт, интуиция, творческий поиск эксперта, позволяющий проникнуть в скрытую сущность явления, но носящий часто субъективный характер, должен быть скомпенсирован участием нескольких экспертов.

Для выполнения проекта развития организационной культуры, безусловно, требуется создание специальной команды проектной деятельности. При этом взаимодействии сотрудников учреждения, являющихся членами проектной команды, мы наблюдаем эффект «усиления» их совместных действий, т. е. эффект синергии. Исследователи отмечают, что проектирование, как деятельность, способна формировать в человеке определенные личностные «приращения», влиять на динамику его ценностей, норм и установок [4, с. 32].

Надо отметить, что модель технологического обеспечения развития организационной культуры представляет собой всегда *оригинальную*, отличную от других модель, так как невозможность использования чужой модели обусловлена состоянием конкретного учреждения дополнительного образования детей, спецификой его кадрового, материального, социально-культурного и другого потенциала. Модель носит *прогностический* характер, в ней закладывается прогноз развития организационной культуры после реализации проекта и тот ее уровень, который должен соответствовать не столько сегодняшнему дню учреждения, сколько его завтрашнему дню, т. е. потребностям будущего его развития.

Определяя этапы проектирования, можно опираться на классический взгляд на решение этой проблемы, который принадлежит Дж. К. Джонсу, выделившему три этапа: дивергенции, трансформации и конвергенции. Дивергенция связана с расширением границ проектной ситуации с целью

обеспечения достаточно обширного пространства для поиска решения. На этом этапе осуществляется подготовка к проекту: сбор фактов, осознание неизвестного, разработка критериев и т. д. Трансформация – это создание принципов и концепций, пора вдохновения и творчества. На этом этапе создается концептуальная схема проектируемого объекта. Конвергенция – этап выбора единственно верного варианта решения из множества альтернатив. При этом стратегия проектирования может разворачиваться либо от внешнего образа к внутренней структуре или от внутренней структуры, функций, процессов к внешнему образу [3].

Реальное технологическое обеспечение реализации проекта может быть представлено рядом этапов. На *проектировочно-диагностическом этапе* осуществляется создание управленческим звеном учреждения команды проектной деятельности, которая может состоять из руководителя, заместителя по научно-исследовательской работе, психологов, педагогов, которые примут участие в проекте. Работа управленческой команды проектной деятельности над замыслом и рассмотрением вариантов проекта является важной стадией подготовки проекта к его реализации и должна обеспечить всестороннее рассмотрение всех его аспектов, заложить основу его реализации и оценки по завершению. Согласно логике проектирования на этом этапе осуществляется *проблематизация, целеполагание и ценностно-смысловой выбор концепции*, на основании которой будут развиваться организационная культура и определяться *принципы* ее развития.

Для проблематизации представляется важным ответить на ряд вопросов: что такое организационная культура, зачем она в учреждении, может ли быть учреждение без организационной культуры, кто формирует организационную культуру, как изменяется организационная культура, может ли быть она идеальной, что делать, если организационной культуры нет, она сформирована, что дальше, люди влияют на организационную культуру или оргкультура на людей. Таким образом, в зависимости от того, имеются ли ответы на поставленные вопросы или нет, формируется проблемное поле проекта. Определяющим в проблематизации является выделение противоречий в развитии организационной культуры учреждения дополнительного образования детей (например, между сложившимися способами взаимодействия субъектов и эффективностью деятельности учреждения, между способами управления и потребностями в саморазвитии субъектов). Ранжирование имеющихся трудностей становится основой для формулировки основной *цели проекта – развитие* организационной культуры, которая станет условием развития всего учреждения. «Идеальная» модель организационной культуры предстает как некий когнитивный образец, на который можно ориентироваться участникам проекта.

На этом же этапе осуществляется разработка *пакета диагностических методик*, проводится первичная диагностика организационной культуры учреждения, анализируются и интерпретируются полученные данные. Организационная культура, как сложный системный феномен трудно под-

дается диагностике, поэтому при выборе диагностических методов надо опираться на принципы: *комплексности* – должен быть реализован комплекс методов и изучены все субъекты организационной культуры; *мобильности* – диагностический блок не должен быть объемным; *объективности* – выбор стандартизированных методик исследования позволит избежать субъективной пристрастности самого исследователя.

В процессе *анализа ресурсов внешней среды учреждения изучаются* имеющиеся нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность учреждения дополнительного образования детей, которые фиксируют социальный заказ, а также нравственные нормы и объективные потребности общества и отдельной личности. Важным выступает изучение направлений деятельности других учреждений дополнительного образования детей; потенциальных возможностей других социальных институтов (детских садов, общеобразовательных школ, институтов повышения квалификации, учреждений печати и т. д.); кадровых и материальных ресурсов; социального заказа клиентов (образовательных и социальных потребностей семей).

Изучение *внутренних ресурсов учреждения* предполагает анализ кадрового состава, материального обеспечения, научно-информационных и методических ресурсов и других, которые имеют первостепенное значение для использования в рамках проекта. При этом весь комплекс внутренних ресурсов учреждения может работать на проект с той или иной степенью полноты, в зависимости от субъективных и объективных факторов (потребностей субъектов, состояния материально-технической базы учреждения и т. д.).

Вначале предельно обобщенный и эмоционально выраженный образ организационной культуры постепенно на основе диагностики и анализа внешних и внутренних факторов среды трансформируется в совместных дискуссиях в конкретную модель существования проективной реальности, которая не носит уже идеальный характер, а опирается на собранные и проанализированные данные. *Прогнозирование результатов развития* организационной культуры связывается с выработкой критериев и показателей их оценки. Так, одним из результатов развития организационной культуры должно стать развитие отношений субъектов в направлении гуманистически ориентированных культурозависимых отношений. Показателями в этом случае становятся высокий уровень безопасности (психологической) субъектов в учреждении, характер психологической атмосферы, забота о сохранении здоровья ребенка и т. п. Сопровождающими результатами реализации проекта могут стать конкретные достижения в деятельности учреждения: увеличение числа обучающихся, повышение профессиональной компетентности педагогов, заключение научных и практических договоров с учреждениями науки и другими учреждениями дополнительного образования и т. д. Важным на этой ступени проектирования становится прогнозирование возможных *препятствий на пути развития организационной культуры*, которые могут быть связаны с присутствием субкультур

отрицательной направленности, рассогласованием ценностей субъектов (нравственных или прагматических ориентиров), высоким уровнем конфликтности между отдельными субъектами, оказываемым сопротивлением со стороны субъектов – пользователей проектных продуктов, ориентацией педагогов на традиции и нормы прошлого опыта, возникновением конкурирующих учреждений и их отрицательной установкой на сотрудничество.

Конструирование обучающих программ для субъектов организационной культуры – это процесс и средство углубления и расширения теоретических знаний и практических умений в ее развитии. Технология *конструирования обучающих программ* для субъектов организационной культуры (управленческой команды, педагогического коллектива, семьи, детских коллективов), основанная на идеи обучающейся организации, приобретает в процессе проектирования следующий вид:

- структура действий, необходимых для построения и функционирования обучающейся организации в организационной культуре учреждения включает: создание и поддержку постоянных возможностей обучения на всех уровнях (внутри учреждения и за ее пределами); создание внутри организации постоянных диалоговых команд для обсуждения текущих проблемных вопросов; специальные программы обучения взаимодействию основных групповых субъектов; значимость связей учреждения с семьей, усиление ее влияния на всех уровнях;

- обучение приобретет вид социального, опираясь на формирование навыков конструктивного взаимодействия между ее субъектами, в ходе которого появляются и регулируются межличностные отношения, основанные на толерантных установках и признании позитивного личностного самоопределения как приоритетной цели обучения;

- обучение носит интегрированный характер, программы обучения разрабатываются с учетом включения в их реализацию не индивидуальных, а групповых субъектов (управленческая команда – педагогический коллектив; семья – педагогический коллектив);

- уровни взаимодействия в процессе обучения могут быть охарактеризованы как взаимодействие субъекта с самим собой (рефлексия); субъектов друг с другом; групповых субъектов; совокупного субъекта с учреждением;

- в процессе обучения происходит устранение противоречий в ценностно-смысловой направленности субъектов, выработка общего мнения на основе диалогических способов построения отношений и взаимозависимой формы деятельности;

- в процессе обучения само учреждение дополнительного образования детей становится субъектом собственного развития, активно иницируя в образовательное сообщество культурные ценности и нормы внутри организационной жизни, и осуществляет свободный выбор направлений взаимодействия с социальными партнерами.

Конструирование предметной составляющей организационной культуры связано с выработкой конкретных действий по преобразованию пред-

метного пространства учреждения. В связи с этим актуальной становится диагностика имеющегося состояния предметной среды (степень эстетичности, экологическое состояние, степень безопасности для использования субъектами), территориального положения учреждения (центр города, его окраина с наличием парка или новый микрорайон), геометрии природного ландшафта, окружающего учреждение.

Технологическое обеспечение материально-предметного состояния организационной культуры должно отвечать следующим требованиям: оно должно быть *современным* (использование современных технологий в планировке и конфигурации помещений и мебели, нового ортехнического оборудования и т. д.); *комфортным* (удобным для досуговой и учебной деятельности); насыщенной *элементами детской субкультуры* (предметы детского дизайна, игрушки); *эстетичным* (подбор цветового решения в окраске помещений, выбор предметов материальной культуры для эстетизации помещений); *экологичным* (подбор живых растений, мебели, соответствующей возрасту ребенка и санитарным нормам). В предметном окружении детской культуры необходимо сохранять зоны «пространственного хаоса», где намеренно «организовывать» пространственные пустоты, чтобы ребенок мог заполнять их своими предметами, создавать атмосферу понятную и привычную только для него. В ходе проектирования происходит преобразование предметного пространства организационной культуры, которое служит, не только функционально-ролевым, рекреационным, коммуникативным целям, но и позволяет создать свой уникальный имидж в глазах потребителей образовательных услуг.

Следующий этап технологического обеспечения развития организационной культуры мы обозначили как *организационно-деятельностный*. Организация в реализации проекта всегда предполагает концентрацию усилий и стимулирование деятельности субъектов на одном или нескольких направлениях. Одним из существенных направлений является «запуск» обучающих программ для управленческой команды; совместный игровой тренинг для педагогического коллектива и управленческой команды; проведение обучающих семинаров и родительского лектория для семей с участием педагогов и психологов; игровые занятия и тренинги для детских групп. Включение всех субъектов, в том числе родителей и детей, в проектирование организационной культуры помогает на практике реализовать принцип открытости и является важным условием становления гуманистического характера организационной культуры.

Так, реализация проекта в части работы *с семьей* предполагает:

- выработку общих принципов взаимодействия педагогов и семьи, определение стратегических целей такого взаимодействия;
- диагностику проблем семейного запроса и анализ потребностей субъектов в дополнительном образовании ребенка;

- изучение ресурсов семьи (профессиональных, экономических, интеллектуальных, организационных) и их применение в развитии организационной культуры;
- определение путей достижения эффективного взаимодействия с семьей через формирование открытых коммуникативных потоков о жизнедеятельности учреждения;
- реализация стратегии развития организационной культуры через совместное обучение и просвещение родителей, создание совместных органов управления, совместных взаимозависимых форм жизнедеятельности, формирование единого ценностно-смыслового пространства;
- периодический мониторинг (сбор данных об уровне удовлетворенности родителей пребыванием в учреждении и оказываемыми образовательными услугами);
- корректировка взаимодействия с семьей через выявление возможных факторов риска в работе с семьей.

Одной из составляющих технологии развития организационной культуры является организация совместных праздников для всех субъектов организационной культуры и организация корпоративных праздников для коллектива учреждения.

Организация совместных праздников в пространстве организационной культуры является взаимозависимой совместной творческой деятельностью, которая предполагает активное участие (в его подготовке, проведении и анализе) всех субъектов. Помимо познавательных, творческих, деятельностных задач, праздник, с одной стороны, является ярким отражением уровня организационной культуры учреждения, с другой – сам помогает ее развитию. На этапе проведения праздников важным моментом является расстановка акцентов на традициях учреждения. Так, целесообразно исполнять общую песню учреждения, обучающимся старшего возраста помогать младшим, педагогам выступать не только в роли руководителей, но и непосредственных участников. Важным представляется возможность каждого участника проявить себя, раскрыть свои способности, оказать помощь другим.

Анализ проводимых совместных коллективно-творческих праздников позволил нам выделить их функции в развитии организационной культуры учреждения дополнительного образования детей. Прежде всего, это функция, *ориентирующая* всех субъектов в существующей системе ценностей учреждения. В центре ценностного отношения находится ребенок и его семья. Социально ценные способы взаимодействия создают набор положительных эмоциональных состояний, формируют позитивное отношение к совместному взаимодействию, задают установку на принятие субъектами друг друга. В ходе праздников появляются особые нормы поведения, которые затем интегрируются в жизнедеятельность все организации.

Аффективная функция совместных коллективно-творческих дел заключается в создании положительной эмоциональной атмосферы организационной культуры учреждения. Совместные эмоциональные переживания

субъектов способствуют обогащению эмоциональных связей, придают им устойчивость и рождают потребность в повторении желаемых форм общения. Опыт конкретных взаимоотношений, пронизанных чувством заботы, ответственности, взаимопомощи, сопереживания, предрасполагает к приношению этих отношений в учебную деятельность и в более широкую социальную общность.

В процессе праздника определяется еще одна функция – *побуждающая*. Значимые цели совместной деятельности интериорируются детьми и взрослыми и становятся определяющим моментом их поведения. Определенная педагогическая направленность совместной творческой деятельности упражняет ребенка в ролевой позиции в коллективе, позволяет ему достигнуть высокой степени включенности в общее дело, побуждает его к дальнейшим позитивно направленным действиям. Семейные праздники особенно важны для ребенка, так как в нем отсутствует назидание, а есть пример и подражание умения радоваться и включаться в ритм праздничной культуры [2, с. 105].

Особое значение при реализации проекта развития организационной культуры приобретают так называемые корпоративные праздники для членов коллектива. Они влияют на повышение эффективности деятельности учреждения, если к ним относятся не как к обыкновенному развлечению членов коллектива, а как к способу сплочения, к развитию в этом процессе креативного мышления сотрудников и их индивидуальных способностей, к повышению их жизненного тонуса и личностной самореализации. Вектор гуманизации организационной культуры задает такое отношение к человеку, которое базируется на его инициативности, гармоническом сочетании социального и индивидуального. Поэтому важно, чтобы учреждение дополнительного образования детей становилось не местом, где человека используют для нужд заведения, а тем пространством, где он может быть целостной личностью, чувствовать себя комфортно, совершенствовал свою творческую природу. Разнообразные формы корпоративных праздников педагогического коллектива учреждения (дни здоровья, театрализованные и «гостевые» праздники и т. д.) позволяют задать тематическое пространство совместной деятельности субъектов, успешность взаимодействия в котором в значительной мере зависит от целевых установок управленческого звена, подбора кадрового состава и потребностей самих субъектов.

Информационное сопровождение развития организационной культуры связано с поиском средств пропаганды деятельности учреждения в образовательном пространстве. Такими средствами становятся выпуск буклетов об учреждении, создание рекламного видеоряда и более масштабной видеопродукции (записи праздников, открытых занятий), пополнение методической библиотеки теоретической и практико-ориентированной литературой по проблеме, публикациями о деятельности учреждения в периодической печати, научной и методической литературе. Привлечение к этой деятельности педагогов учреждения повышает их информационную культуру,

отрабатывает навыки самостоятельного поиска информационных источников с последующим анализом, функциональной отработкой и применением на практике. Упорядочение символической составляющей организационной культуры, выработка фирменного знака учреждения, «наставлений» для обучающихся, материалов об истории и людях, которые стали основоположниками и разработчиками основных этапов его развития, безусловно, является важным элементом не только в визуальном восприятии характеристик организационной культуры, но и в содержательном плане позволяет нормировать жизнедеятельность учреждения дополнительного образования детей.

Особое значение для развития организационной культуры имеет ее «выход» в образовательное сообщество. Формой такого «выхода» могут стать обучающие проблемные семинары по различным направлениям деятельности системы дополнительного образования детей с привлечением всех заинтересованных лиц, в ходе которых происходит трансляция основных ценностей, норм жизни, способов взаимодействия формирующейся организационной культуры учреждения. Привлечение к участию в семинарах ведущих специалистов, теоретиков, практиков системы дополнительного образования детей позволяет расширить видение проблем только своего учреждения до анализа проблем системы в целом. Организованные методом сетевого взаимодействия, такие семинары способствуют отработке стратегии развития организационной культуры, обеспечивают устойчивые социальные связи между учреждениями дополнительного образования детей и другими образовательными, общественными, научными организациями, создают положительный имидж учреждения, повышают его престиж и укрепляют на рынке образовательных услуг.

На данном этапе технологического обеспечения развития организационной культуры учреждения возникает необходимость *проведения социально-педагогического мониторинга развития организационной культуры*. Мониторинг представляет собой многоуровневую, иерархическую систему организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации об обследуемой системе и ее элементах, ориентированную на информационное обеспечение управления ее развитием. Социально-педагогический мониторинг позволяет отслеживать состояние организационной культуры, включает ее диагностику, прогнозирование и коррекцию развития. Продуктивнее всего обеспечение мониторинга осуществляется специально созданной группой мониторинга, которая может одновременно является экспертами по ее развитию. Исследователи проблем мониторинга в образовании указывают на его гуманитарный, а не естественно-научный характер. Соответственно методы и процедура исследования должна выглядеть мягкой, неформализованной, с преобладанием качественных оценок [1]. Главное предназначение гуманитарной экспертизы и гуманитарного мониторинга в нашем случае – дать ответ на вопрос, в какой мере организационная культура учреждения выступает условием для комфортного, эффективного и по-

человечески полноценного существования и развития детей и взрослых. Для такого характера экспертизы и мониторинга характерно наличие у экспертов рефлексивной позиции, антропологический и культуротворческий подходы в анализе организационной культуры, выявление изменений во внутреннем мире субъектов, в их личностном и профессиональном росте. Гуманитарная экспертиза и мониторинг выполняют ряд специфических функций: проясняющую (помощь в понимании ситуации и процессов); защитную (отстаивание прав и интересов личности); развивающую (выявление возможностей и потенциала развития данного проекта); оценочную; легализации (обоснование признания проекта и его дальнейшего распространения).

Важным для проектирования организационной культуры является обеспечение специальных условий, к ним может быть отнесено *психологическое сопровождение развития организационной культуры*. Надо отметить, что психологическая служба – это только зарождающаяся структура учреждения дополнительного образования детей, методологические, нормативные и практико-ориентированные основания которой проходят этап становления. Деятельность психологической службы по развитию организационной культуры опирается на парадигму психологического сопровождения, которая, несмотря на непродолжительный срок своего существования, получила достаточно широкое распространение в различных образовательных учреждениях (М. Р. Битянова, Т. И. Мартынова, В. И. Панов, А. В. Шувалов и др.).

Особое значение психологической службы учреждения дополнительного образования детей в развитии организационной культуры связано с тем, что психологи обладают достаточно высоким уровнем знаний о психологических особенностях субъектов, имеют навыки диагностики и продуктивного взаимодействия с ними. В деятельности психологической службы учреждения сопровождение проектирования, концептуализации, конструирования обучающих программ субъектов, реализация этих программ, мониторинга и экспертизы развития организационной культуры должны занимать существенное место и быть увязаны с другими направлениями ее работы.

На завершающем *интегративно-рефлексивном* этапе выполнения проекта и технологического обеспечения развития организационной культуры происходит диагностика достигнутого уровня организационной культуры. Экспертной группой выполняется заключение и рекомендации по дальнейшему проектированию, на основе интеграции полученных материалов. Предметом рефлексии педагогического коллектива и управленческого звена учреждения на заключительном этапе проекта выступают:

- проблемные точки и барьеры в развитии организационной культуры;
- достигнутые изменения в организационной культуре учреждения (во взаимодействиях субъектов и их взаимоотношениях);
- собственные личностные и профессиональные изменения в процессе реализации деятельности;

- изменения в личностном развитии ребенка и его семьи;
- появление изменений в результативности деятельности всего учреждения.

Таким образом, аналитическая работа, которую осуществляет команда проекта и экспертная группа, позволяет собрать и обобщить накопленный опыт для обеспечения обратной связи, выявить направления дальнейшей работы и наметить корректирующие меры по разрешению обозначенных проблем. Завершение проекта по развитию организационной культуры не является кульминационной точкой. Учреждение дополнительного образования детей, завершив проект и достигнув определенного качественного уровня организационной культуры, безусловно, продолжает работать в режиме проектной деятельности, сохраняя достигнутое и продвигаясь вперед по пути развития.

Библиографический список

1. **Волкова, Е. В.** Экспертиза и мониторинг в системе образования [Текст]: учеб. пособие к курсу для студ. высш. учеб. завед. / Е. В. Волкова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. – 297 с.
2. **Воловикова, М. И.** Психология и праздник: праздник в жизни человека [Текст] / М. И. Воловикова, С. В. Тихомирова, А. М. Борисова. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 143 с.
3. **Джонс, Дж. К.** Методы проектирования [Текст] / Дж. К. Джонс. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
4. **Колесникова, И. А.** Педагогическое проектирование [Текст]: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
5. **Левина, М. М.** Технологии профессионального педагогического образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / М. М. Левина. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с.
6. **Логинова, Л. Г.** Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России [Текст]: дис ... д-ра пед. наук / Л. Г. Логинова. – М., 2004. – 436 с.
7. **Петрова, У. Г.** Инновационная деятельность школы на основе маркетинговой службы [Текст] / У. Г. Петрова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 277–286.
8. **Лапердина, М. Г.** Историко-педагогический аспект реализации методов проектов [Текст] / М. Г. Лапердина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 171–184.
9. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.
10. **Беловолов, В. А.** Правильный выбор приоритетов в деятельности системы образования [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 32–42.

УДК 378.01

Ольга Алексеевна Бутакова

*Кандидат педагогических наук, руководитель Международной академии «Здоровье»,
vazina@vgipu.nnov.ru, Нижний Новгород*

КАЧЕСТВО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФОРМАЛЬНЫЙ ИЛИ АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД?

Olga Alekseevna Butakova

*Candidate of pedagogical science, head of International academy "Health",
vazina@vgipu.nnov.ru, Nizhni Novgorod*

QUALITY OF EXTRA EDUCATION: FORMAL OR AXIOLOGICAL APPROACH?

Анализируя общую ситуацию, сложившуюся на сегодняшний день в развитии дополнительного образования, имея в виду аспект его модернизации, приведения в соответствие с современными общественными требованиями и потребностями, можно выделить два основных подхода, определяющих направленность осуществляемых преобразований.

Первый подход, который условно назовем «формальным», связан в первую очередь с совершенствованием организационных форм образовательного процесса, его материально-технической оснащенности, внедрением современных технологий обучения и т. д. И надо сказать, что с этой точки зрения отечественная образовательная практика дает множество примеров успешных инноваций, реального повышения качества образования взрослых. Образовательное пространство многих учебных заведений становится современным, привлекательным, комфортным для обучающихся, что играет не последнюю роль в восстановлении престижности этого вида профессионального образования.

В то же время, как показывает практика, за внешними изменениями нередко, а точнее – чаще всего, сохраняется традиционный, «утилитарный» взгляд на обучение взрослых, который сегодня приходит в острейшее противоречие с требованиями цивилизационного развития.

Действительно, развитие человеческой цивилизации на современном этапе характеризуется чрезвычайно сложными и противоречивыми процессами и тенденциями. В частности, невероятные достижения в области науки, техники и производственных технологий, которые в XX в. приняли просто лавинообразный характер, создали предпосылки и реальные возможности для кардинального улучшения качества жизни людей, совершенствования социальных, экономических, культурных, материально-бытовых и других условий их жизнедеятельности, реализации индивидуальных потребностей и интересов. Мобильная связь, персональные компьютеры, личные автомо-

били и всевозможная обслуживающая техника, современные телекоммуникационные технологии – вот только некоторые примеры технических перемен, которые стали неотъемлемой частью жизни современного человека.

Однако, как известно, бурный рост промышленного производства, сопровождающийся бездумным, расточительным использованием природных ресурсов, загрязнением окружающей среды производственными отходами, разрушением экологического равновесия на планете и другими негативными и опасными явлениями, постепенно стал приобретать угрожающий характер не только для человечества, но и для жизни на Земле в целом.

Сегодня человеческое общество уже ясно осознает всю опасность создавшейся на планете ситуации, о чем свидетельствует активная международная деятельность в области охраны окружающей среды и реализации различных экологических программ и проектов. Однако очевидно и другое: оно не сможет, да и не захочет отказаться от тех благ и преимуществ, которые дает технико-технологическое развитие. Поэтому поиски выхода из сложившегося глобального цивилизационного противоречия ведутся, прежде всего, в русле кардинального изменения технократических подходов и представлений, ставших традиционными в производственной сфере. А это – проблема изменения сознания людей и, в первую очередь, представителей инженерных профессий – специалистов в области создания и эксплуатации техники и технологического оборудования, разработки и внедрения производственных технологий.

Иначе говоря, в начале XXI столетия потребность в специалистах качественно меняется. Сегодня производству нужны профессионалы с новым сознанием, владеющие новыми компетенциями и способностями, воспринимающие действительность современно, способные придать развитию экономики позитивный импульс устойчивости и равновесия, чтобы это развитие не вступало в противоречие с природной средой. И в первую очередь эта задача стоит перед высшим инженерным образованием, которое непосредственно ориентировано на подготовку специалистов типа.

Это означает, что современный специалист должен отвечать на вызовы времени, естественно, в пределах той компетенции, которая связана с его профессией. Конкретно речь идет о двух основных моментах: адекватном понимании самой профессии и реализации такого идеала, такой «идеологии» профессиональной деятельности, когда последняя перестает порождать негативные последствия для природы и общества, человека.

Именно с этих позиций и формируется *второй подход*, определяющий направленность преобразований в области подготовки взрослых, который можно назвать «содержательным», а еще более точно – «аксиологическим», поскольку решение этой сложнейшей задачи, учитывая огромные масштабы потребности в компетентных кадрах, связано прежде всего с изменением ценностных ориентаций и целевых установок содержания образования.

Вряд ли требует особых доказательств то, что этот подход и должен стать приоритетным, доминирующим при определении путей и способов совер-

шенствования образования взрослых. Однако приходится с сожалением констатировать, что в этом направлении существенных фактических изменений в отечественной образовательной практике пока не наблюдается. Хотя сама проблема обозначена и достаточно широко на разных уровнях обсуждается в научно-педагогических кругах.

Чаще всего она рассматривается как проблема гуманитаризации образования. Эта идея была провозглашена еще в период «кардинальных реформ» начала 1990-х годов в образовании, нашла определенное воплощение в процессе стандартизации профессионального образования, но – сегодня это уже можно с полным основанием утверждать – к реальным результатам не привела. То, что в обучающий процесс взрослых стали включать некоторые мало связанные между собой и фактически никак не привязанные к профессии гуманитарные и социальные дисциплины, никак не повлияло на изменение их ценностных ориентаций и мировоззренческих установок. Нового поколения специалистов с новым сознанием мы пока не получили.

В чем же причина этого? Причин, конечно, множество. Однако, на наш взгляд, одной из определяющих является пресловутый «человеческий фактор».

Дело в том, что изменение ценностных ориентаций и целевых установок содержания образования связано с разработкой и внедрением в учебный процесс новых образовательных моделей, совершенствованием дидактических основ, педагогических средств и технологий подготовки специалистов. А это, в свою очередь, требует профессиональной готовности и способности преподавателей системы дополнительного образования к такого рода инновационной деятельности.

Однако отечественная образовательная практика неутешительно свидетельствует о том, что в системе дополнительного образования, несмотря на появление новой учебной техники и оборудования, активную разработку отдельными исследователями и исследовательскими коллективами новых форм, технологий, методических средств обучения и других педагогических инноваций, в основном сохраняется старый, «знаниевый» подход к обучению, используются привычные формы и методы обучения, а преобладающими формами остаются лекции.

Данная ситуация выдвигает в качестве проблемы, имеющей самостоятельную общественную и научную значимость, *необходимость целенаправленной, отвечающей современным требованиям подготовки педагогических кадров для системы дополнительного образования.*

Следует отметить, что данная проблема ставится в отечественной профессиональной педагогике не впервые. Вопрос о целесообразности организации такой подготовки неоднократно обсуждался в русле исследования проблем развития такой специфической разновидности образования, как дополнительного. Однако на сегодняшний день этот вопрос сохраняет дискуссионный характер. Научно-педагогические исследования по этой проблематике практически отсутствуют.

Определенные перспективы для изменения ситуации намечаются в связи с введением в системе российского высшего образования многоуровневой подготовки, включающей две преемственно взаимосвязанные ступени – бакалавриат и магистратуру, поскольку магистратура ориентирована именно на подготовку научно-педагогических кадров, имеющих право и необходимую подготовку для ведения преподавательской деятельности в образовательных учреждениях. Кроме того, сегодня возможность целенаправленной подготовки преподавателей обеспечивается нормативно утвержденной дополнительной специальностью «Педагог высшей школы». Однако ни на сегодняшний день, ни в ближайшей перспективе эти формы подготовки не смогут удовлетворить потребности системы дополнительного образования. Тем более, еще очень нескоро они обеспечат качественное повышение педагогического уровня преподавательского корпуса этой системы.

Вместе с тем подготовка **педагогов нового качества** для дополнительного образования является острой актуальной потребностью уже сегодня. И это новое качество педагогических кадров может быть достигнуто только посредством реализации инновационных подходов к обучению, новых образовательных технологий, способных обеспечить ориентированность образования на общественно перспективные ценности, главной из которых является **личность** педагога, студента, специалиста.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика. [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2003. – 608 с.
2. **Бухарова, Г. Д.** Системы образования. [Текст] / Г. Д. Бухарова, О. Н. Арефьев. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. Ун-та, 2007. – 312 с.
3. **Вазина, К. Я.** Саморазвитие человека как духовно-природный феномен. [Текст] / К. Я. Вазина. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос». – 2006. – 295 с.
4. **Самерханова, Э. К.** Организация единого образовательного пространства в вузе. [Текст] / Э. К. Самерханова. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. – 391 с.
5. **Шевченко, С. А.** Формирование культурно-досуговой компетентности старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей [Текст] / С. А. Шевченко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 323–331.
6. **Поданева, Т. В.** Развитие профессионально-личностного взаимодействия специалистов ДОУ в процессе повышения квалификации [Текст] / Т. В. Поданева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 392–399.
7. **Ильиных, И. М.** Дополнительное образование как пространство развития социальной активности молодежи [Текст] / И. М. Ильиных // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 327–337.
8. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.
9. **Белоусова, Е. Л.** Нравственное воспитание современных подростков в условиях системы дополнительного образования [Текст] / Е. Л. Белоусова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 270–277.

УДК 371.0

Николай Михайлович Швецов

Первый проректор Межрегионального открытого социального института, Йошкар-Ола

Галина Витальевна Игумнова

Проректор по научной работе Межрегионального открытого социального института, igu-gal@mail.ru, Йошкар-Ола

ПРОБЛЕМА РАСШИРЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО УЧАСТИЯ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ

Nikolai Michailovich Shvetsov

The First Vice rector, Interregional Open Social Institute, Yoshkar-Ola

Galina Vitaljevna Igumnova

Vice rector for Scientific Research, Interregional Open Social Institute, igu-gal@mail.ru, Yoshkar-Ola

THE PROBLEM OF SOCIAL PARTICIPATION IN EDUCATION MANAGEMENT

Развитие регионального образования силами общественных структур, согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., обеспечивается формированием прозрачных механизмов управления образованием и образовательными учреждениями, что делает более эффективными различные формы общественной поддержки и контроля.

В Республике Марий Эл наблюдается рост образовательных учреждений, в уставе которых зафиксированы полномочия органов самоуправления. В 2003/2004 учебном году доля таких учреждений составляла 56,5%, в 2004/2005 учебном году – 57,4%, а в 2005/2006 учебном году – 61,6%, в 2006/2007 учебном году – 77,3%, 2007/2008 учебном году – 85%.

В 2005–2006 учебном году стремительный рост органов самоуправления не в последнюю очередь был связан с реализацией приоритетного национального проекта «Образование», что стимулировало их участие в период проведения Дней общественной экспертизы в качестве общественных экспертов с целью обеспечения прозрачности конкурсного отбора школ и лучших учителей.

Проведение Дней общественной экспертизы позволило апробировать в масштабе республики практику публичных отчетов отдельных учреждений, когда общественности представляется полная информация о деятельности учреждения. Примером послужил опыт ГОУ РМЭ «Центр образования № 18», открытый отчет которого был впервые опубликован в 2005 г. К началу

2007/2008 учебного года 100% общеобразовательных учреждений республики представляют отчет о своей деятельности широкой общественности, используя различные формы: посредством Интернет, на родительских собраниях, в рамках Дней общественной экспертизы.

Подобная практика повлияла на усиление роли органов общественного самоуправления в определении содержания образовательной деятельности, контроле и оценке качества образования. В республике существует опыт участия органов самоуправления в решении вопросов по разработке положений о порядке установления доплат и надбавок педагогическим и руководящим работникам образовательных учреждений, в распределении средств стимулирующего фонда оплаты труда.

С целью обеспечения прозрачности процедуры единого государственного экзамена представители общественности привлекаются в качестве общественных наблюдателей на ЕГЭ. В соответствии с разработанным на основе федеральных рекомендаций «Положением об общественных наблюдателях» в 2007 г. общественное наблюдение было обеспечено в каждом муниципальном образовании республики; было аккредитовано 175 (3,8 чел. на 1 ППЭ) наблюдателей (работники средств массовой информации, члены родительских комитетов и попечительских советов общеобразовательных учреждений, члены общественных объединений и организаций), в то время как в 2006 г. приняли участие только 5 (0,1 чел. на 1 ГШЭ) общественных наблюдателей. К 2010 г. обязательное присутствие общественных наблюдателей в расчете 1 человек на 3 аудитории во всех пунктах проведения экзамена республики будет нормой. Кроме того, с 2006 г. обеспечено присутствие представителей СМИ на всех этапах проведения экзамена.

Доля общеобразовательных учреждений, лицензирование и аттестация которых проводятся комиссиями с привлечением представителей общественности из числа лиц, не являющихся работниками учреждений, подведомственных органам управления образованием, в 2007 г. составляла 64,7%.

Создание в марте 2006 г. Общественного совета по вопросам образования при Министерстве образования Республики Марий Эл и его активное участие в региональных проектах, в том числе и в поддержке Ассоциации общеобразовательных учреждений, победителей конкурсов в рамках приоритетного национального проекта «Образование» стимулировало создание подобных общественных объединений в 14 из 17 муниципальных районов и городских округов республики.

Таким образом, активизация действий органов исполнительной власти, самих образовательных учреждений по вовлечению общественности в управление образованием можно отнести к 2005, 2006 г. Для сохранения положительной динамики в развитии принципа государственно-общественного управления образованием Республики Марий Эл предполагается внедрение механизмов, обеспечивающих мотивацию заинтересованных субъектов в привлечении общественности к решению проблем образования.

Комплекс мероприятий по направлению «Расширение общественного участия в управлении образованием» включает разработку вариативных моделей государственно-общественного управления образованием, инструктивно-методическое и информационное сопровождение развития самоуправления в сфере образования республики.

В основу разработки вариативных моделей государственно-общественного управления образованием рекомендуется следующий порядок действий в образовательном учреждении:

- определение проблемного поля для образовательного учреждения;
- организация широкой разъяснительной работы;
- формирование субъекта инициативы;
- создание «переговорной площадки» для заинтересованных субъектов инициативы;
- определение полномочий в соответствии с выделенным проблемным полем образовательного учреждения;
- нормативно-правовое оформление созданной модели соуправления;
- включение модели в базу данных по образовательным учреждениям.

Период разработки и внедрения вариативных моделей государственно-общественного управления образованием будет обеспечен соответствующим инструктивно-методическим и информационным сопровождением, которое включает: разработку и принятие инструктивно-методических документов, разъясняющих порядок оформления, учреждения различных моделей (примерные положения о деятельности Попечительских советов, о полномочиях общественных наблюдателей, о деятельности общественных комиссий при проведении лицензирования и аккредитации образовательных учреждений, о полномочиях органов самоуправления образовательных учреждений при распределении фонда стимулирования руководителей и педагогов общеобразовательных учреждений); обобщение и распространение лучшего опыта управляющих и попечительских советов образовательных учреждений посредством организации конкурсных мероприятий, создания «переговорных площадок», инициации социальных проектов; организацию образовательной программы для руководителей и заинтересованных субъектов общественной инициативы о принципах общественно-государственного управления образованием, в т. ч. обеспечения независимой оценки качества образования и деятельности образовательных учреждений, формирования и исполнения консолидированного заказа на оказание образовательных услуг (направления профилизации и выбора образовательных программ и др.), проведения общественной экспертизы, эффективного и прозрачного использования бюджетных средств; создание системы конкурсных мероприятий для поощрения образовательных учреждений, активно использующих гражданские институты в управлении учреждением; совершенствование информационно-технологической среды для участия общественности в управлении образованием: организация общественных слушаний в муниципальных образованиях, открытие рубрик, посвященных органам обще-

ственного самоуправления в образовании в СМИ и на официальном сайте Министерства образования Республики Марий Эл.

В ноябре 2007 г. Министерством образования Республики Марий Эл подготовлен проект постановления Правительства Республики Марий Эл «Об условиях отраслевой системы оплаты труда руководящих и педагогических работников государственных образовательных учреждений Республики Марий Эл», в котором нормативно закреплено обязательное участие органов, обеспечивающих государственно-общественный характер управления образовательным учреждением, в распределении стимулирующей части фонда оплаты труда. В целях обеспечения объективности распределения поощрительных выплат разработаны примерные показатели качества результатов труда руководящих и педагогических работников и балльная система оценки.

Доля муниципальных образований, имеющих орган управления, обеспечивающий демократический, государственно-общественный характер управления образованием, ориентированный на его развитие, в том числе обладающий полномочиями по распределению фонда стимулирования руководителей общеобразовательных учреждений представлена в табл. 1.

Таблица 1

Рост образовательных учреждений, обладающих полномочиями по распределению фонда стимулирования руководителей

2006	2007	2008
6	82,4	90

Республиканской целевой программой развития образования Республики Марий Эл на 2008–2010 г.г. на исполнение мероприятий данного раздела запланировано средств республиканского бюджета Республики Марий Эл в сумме 285,0 тыс. рублей.

Принцип открытости реализован посредством организации информирования широких кругов общественности республики о целях и задачах приоритетного национального проекта «Образование» через различные каналы региональных СМИ. Количественные показатели этого вида деятельности представлены в табл. 2.

**Мониторинг участия СМИ в освещении хода реализации приоритетного
национального проекта «Образование»**

№ п/п		2006	2007	2008
1	Федеральный уровень			
	Пресса	25	40	98
	Интерактивный стенд Министерства образования РФ	–	8 видеосюжетов	4 видеосюжета
	Сайт Министерства образования РФ	10	12	15
2	Региональный уровень			
	Телевидение	41	62	75
	Радио	257	274	347
	Пресса	500	706	841
	Сайт Министерства образования РМЭ	43	61	73
	Сайт ГОУ ДПО (ПК) МИО	2	4	7
3	Муниципальный уровень			
	Пресса	85	134	205

Анализируя данные табл. 2, можно отметить, что система информационной поддержки конкурса общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные программы, адекватна ситуации в регионе и полно отражает его ход и результаты.

В школах, которые подали заявки на участие в конкурсе, проведены Дни общественной экспертизы (табл. 3), в качестве экспертов выступили представители общественности (прессы, родителей, профессорско-преподавательский состав вузов),

Таблица 3

**Динамика Дней общественной экспертизы учреждений, участвующих
в конкурсном отборе**

Показатель	2006	2007	2008
Число общеобразовательных учреждений, прошедших общественную экспертизу	59	62	80

Открытость и прозрачность конкурсных отборов, работа со средствами массовой информации и проведение социологических опросов особенно важны для установления «обратной связи» между объектами и субъектами управления, участвующими в преобразованиях образовательной среды. Организация общественных слушаний и презентации инновационных образовательных программ развития школ ещё на этапе подачи документов способствовали получению образовательными учреждениями дополнительного импульса развития.

Анализ реализации приоритетного национального проекта «Образование» по направлению «Стимулирование общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы» свидетельствует о результативности обратной связи, эффектами которой является положительная динамика участия в конкурсе как городских (2006 г. – 30, 2007 г. – 31, 2008 г. – 34), так и сельских образовательных учреждений (2006 г. – 16, 2007 г. – 25, 2008 г. – 36); изменилось число участников и в разрезе муниципальных образований, сельские районы: Горномарийский (2006 г. – 2, 2007 г. – 3, 2008 г. – 4), Моркинский район (2006 г. – 1, 2007 г. – 3, 2008 г. – 8), г. Волжск (2006 г. – 3, 2007 г. – 5, 2008 г. – 4). Увеличилось также число участников конкурса по сравнению с 2006 годом на 52,2%, с 2007 годом на 25%; общий конкурс школ на одно место в 2008 г. составил практически 3,9 школы на место (в 2006 году – 2,6).

Мониторинг реализации проекта свидетельствует о позитивных изменениях в работе муниципальных органов управления образованием, так как наблюдается: активизация сотрудничества с общественными организациями, в первую очередь с родительским сообществом в 65% школ; рост профессиональной инициативы управленческого аппарата, стимулирующий переход к новой культуре управления, не административно-командной, а мотивационной в 23% образовательных учреждений; развитие корпоративной ответственности за общее дело, консолидация усилий всего профессионального сообщества в реализации проекта на всех уровнях вертикали власти в соответствии с соглашениями в 34% муниципальных образований.

Наблюдается 3 группы позитивных эффектов (финансово-экономические, образовательные и социальные) влияния приоритетного национального проекта «Образование» на систему общего образования.

Рассмотрим их характеристики.

Финансово-экономические эффекты. Благодаря принципу софинансирования, принятому при реализации приоритетного национального проекта «Образование», обеспечена интеграция федеральных, региональных и муниципальных ресурсов, что привело к притоку значительного объема финансовых средств в систему общего образования.

Образовательные эффекты. Изменение материально-технических условий реализации образовательных процессов создало основу для достижения определенных образовательных эффектов, при этом имеются в виду собс-

твенно внутриотраслевые изменения. Уже сегодня очевидно позитивное влияние приоритетного национального проекта «Образование» на изменения в содержании образования, использовании современных педагогических технологий, уровня профессиональной компетенции педагогов, то есть на то, что составляет сущностные особенности системы образования. Чаще всего школами осваиваются следующие новые педагогические системы:

- работы с одаренными детьми (80,5% школ);
- профильного обучения (79,7%);
- новые здоровьесберегающие программы и технологии (82,7%);
- информационные технологии (93% школ);
- метод исследовательских проектов (98,7%);
- обучение с использованием групповых форм работы (71,4%);
- проблемного обучения (69,7%).

Социальные эффекты конкурса. Прежде всего, фиксируется значительный рост доверия к государству со стороны педагогической общественности, стимулируется повышение ее эффективности. Реализация приоритетного национального проекта «Образование» привела к активизации внимания органов власти всех уровней к системе образования, что непосредственно выразилось как в увеличении ее финансирования, так и в изменении приоритетов в реализации региональной и муниципальной образовательной политики.

В вопросах расширения общественного участия в управлении следующей ступени обучения – вузовской – наблюдается определенная преемственность.

Опыт одного из развивающихся вузов республики Марий Эл – Межрегионального открытого социального института в реализации идеи привлечения общественных структур к управлению заслуживает внимания и поддержки.

В течение пяти лет действует попечительский совет, деятельность которого регламентирована определенными нормативными документами. Цель попечительского совета вуза – оказание поддержки в реализации инновационных проектов. (например: Программа поддержки студенческой молодежи, проявившей склонность к научно-исследовательской деятельности, Программа социально-психологической адаптации студентов, Программа формирования профессиональной компетентности студента – будущего специалиста).

На базе вуза создаются Центры подготовки специалистов в области информационных технологий.

Реализация Проекта социального партнерства направлена на расширение связей с различными организациями региона с целью повышения конкурентоспособности вуза на современном рынке образовательных услуг.

Привлечение работодателей как представителей общественности к участию в деятельности комиссий по проведению аккредитационной экспертизы

образовательной деятельности вуза позволяет повысить уровень доверия к вузу, к системе управления.

Постоянный внешний и внутренний аудит на соответствие уровня организации управления образовательным процессом вуза международным стандартам качества дисциплинирует всех участников этого процесса.

Создание системы менеджмента качества в вузе подтверждено СертифиВ вузе реализуются инициативные проекты в рамках научно-исследовательских лабораторий, клиник, служб, что способствует расширению связей с общественностью и привлечению представителей общественных структур к сотрудничеству (например, создание Юридической клиники, Психологической службы и др).

Проведение республиканских конкурсов для учащихся старших классов это не только возможность реализации проектов социального партнерства, но и фактор развития профессиональной компетентности студентов, участвующих в подобных мероприятиях.

Таким образом, следует отметить, что вопросы расширения общественного участия в управлении образованием требуют профессионального подхода при их обсуждении, что в последующем позволит выработать соответствующие критерии в оценке данного явления, в его значимости для развития школьного и вузовского образования в регионе.

Библиографический список

1. **Лопанова, Е. В.** Развитие профессионального мышления педагога в процессе повышения квалификации [Текст] / Е. В. Лопанова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 382–392.
2. **Худин, А. Н.** Управленческий контекст устойчивого развития образовательного процесса в вузе [Текст] / А. Н. Худин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 161–170.
3. **Беловолов, В. А.** Правильный выбор приоритетов в деятельности системы образования [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 32–42.
4. **Скибицкий, Э. Г.** Организация профессиональной переподготовки муниципальных служащих сельских поселений [Текст] / Э. Г. Скибицкий // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 365–375.
5. **Субетто, А. И.** Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 113–124.

УДК 376(4)

Наталья Алексеевна Бирюкова

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Марийского государственного университета, natbir@mari-el.ru, Йошкар-Ола

КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО УЧЕНИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ БАЗА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ЕВРОПЕ

Natalia Alexeevna Biryukova

PhD, chair of the department of pedagogics, Mari State University, natbir@mari-el.ru, Yoshkar-Ola

CONCEPT OF LONG-LIFE EDUCATION AS THEORETICAL BASIS OF ADULT EDUCATION IN EUROPE

Увеличивающийся разрыв между возрастающей сложностью социального мира и возможностями его научного познания с целью принятия оптимальных решений требуют пересмотра целей, содержания, технологии обучения и воспитания, осознания необходимости непрерывного (в течение всей жизни) образования.

Впервые в целостном виде концепция непрерывного образования была представлена на Форуме ЮНЕСКО в 1965 г. П. Ленграндом, одним из крупнейших специалистов в этой области. Его доклад лег в основу исследований и рекомендаций ЮНЕСКО по реализации основных идей концепции [2, с. 2]. В предложенном П. Ленграндом и повсеместно признанном сегодня понимании непрерывного образования воплощена идея, уходящая своими корнями в традиции гуманизма: она ставит в центр образовательных начинаний человека, которому следует создать оптимальные условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни [7, с. 12]. В этой концепции очень важен новый взгляд на этапы жизни человека, согласно которому традиционное деление жизни на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации признается неправомерным.

Непрерывное образование рассматривается как норма активного образования, которое не основывается исключительно на передаче знаний, а, напротив, фокусируется на реальном опыте учащихся, признавая ценность знаний и умений, приобретенных таким образом. Это не «непрерывная» школа, а образовательная система, которая перемежается с периодами работы, другими словами, это система «второго шанса», школа жизни и для жизни в противовес школе, которая готовит к жизни [1, с. 12].

Понимаемое таким образом непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция индивидуальных и социальных аспектов. Данное положение увязывается с идеей воспитывающего общества, что стало основой следующего документа

ЮНЕСКО – доклада комиссии Э. Фора «Учиться, чтобы жить», принятого в 1972 г. Исходя из рекомендаций этого доклада, ЮНЕСКО в 1974 г. признало непрерывное образование в качестве основного принципа осуществления реформ образования.

Как подчеркивают авторы доклада, образование, которое является не только средством, но и целью развития человека, должно «пропитать» всю его жизнь, охватить собой общество. Должен измениться сам характер отношений между обществом и воспитанием. Социальная система, которая признает за воспитанием соответствующие его значению место и ранг, заслуживает названия «воспитывающего общества». Реализация этого замысла возможна в результате тесного взаимопроникновения просвещения и воспитания, всех социальных, политических и экономических сторон общества [2, с. 53].

Непрерывное образование отличается тем, что оно затрагивает все аспекты жизни человека и связано с процессом, который развивается на протяжении жизни. Оно представляет собой связную интегрированную образовательную систему, которая охватывает как начальную, так и последующую подготовку. Его цель – внести непрерывность в процесс личностного развития. Оно становится эффективным, если является частью социальной практики, которая носит образовательный характер сама по себе. «Непрерывное образование – это сумма профессиональной, социальной и культурной практики, которая предоставляет основу эпизодическим образовательным периодам, формальным и неформальным, и организует как непрерывность, так и непрерывность нашего личного развития, нашего социального участия и нашего обучения» [1, с. 12].

Еще одной важной теоретической посылкой, необходимой для всесторонней разработки проблемы, было выделение факторов, которые принимаются ЮНЕСКО в качестве основных условий реализации концепции непрерывного образования: объективные возможности для образования всех, мотивация, владение навыками учения.

Всего было выделено 85 признаков, характерных для непрерывного образования, среди которых наиболее значимы такие, как:

- охват образованием всей жизни человека;
- универсальность и демократичность образования;
- понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, послешкольное, повторное и параллельное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы;
- включение в систему просвещения, помимо учебных заведений, неформальных и внеинституциональных форм образования;
- горизонтальная интеграция: дом – соседи – местная социальная среда – общество – мир труда – средства массовой информации, рекреационные организации; между изучаемыми предметами; между раз-

личными аспектами развития человека (физическими, моральными, интеллектуальными) на разных этапах жизни;

– вертикальная интеграция: между отдельными этапами образования (дошкольное, школьное, послешкольное); между разными уровнями и предметами и внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути; между различными качествами развития человека;

– акцент на управляемое самообразование, самовоспитание, самооценку;

– индивидуализация обучения, проходящего в условиях разных поколений (в семье, обществе);

– гибкость и разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения;

– поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путем личного, социального и профессионального развития и др. [4, с. 93].

Один из наиболее активных исследователей проблемы непрерывного образования – А. Кроплей – выдвигает термины «инструментального» и «внеинструментального» подходов к непрерывному образованию [6]. В аспекте инструментального подхода непрерывное образование – путь достижения таких конкретных и практически значимых целей, как профессиональные умения, повышение производительности труда, улучшение качества жизни, эффективное использование свободного времени. Этот подход определяет направление образовательных перемен, связанных с ответами на вопросы: когда, где, чему учатся люди?

В случае внеинструментального подхода подчеркивается значение непрерывного образования для развития образованности самой по себе. Здесь внимание исследователей сосредотачивается на условиях, сопутствующих образовательному процессу, мотивации и требованиям стороны этого процесса. А. Кроплей отмечает, что изучение действительных связей между непрерывным образованием и различными аспектами жизни общества требует не только качественного, но и количественного анализа факторов, влияющих на социальный климат с точки зрения образования.

Вклад другого исследователя в концепцию непрерывного образования – К. Вэйла – состоит в выделении признаков современных обществ, стимулирующих развитие непрерывного образования. Это техническая революция, рост свободного времени, участие в культурных процессах, углубляющаяся демократия. К. Вэйл также затрагивает проблему определения ситуации субъекта образовательной деятельности. Он выдвигает тезис о необходимости социологических исследований, касающихся типологии субъекта деятельности непрерывного образования – отдельных категорий его «получателей» [2, с. 56].

С проблемой участия различных социальных категорий населения в непрерывном образовании непосредственно увязана проблема организа-

ции информации о возможностях получения образования в разных формах и на разных уровнях. Разработкой этой стороны проблемы непрерывного образования занимался Я. Пейн [10]. Необходимую информацию можно и несложно получить, имея точные представления о своих интересах и потребностях. Но если такой ясности нет у человека, то он сталкивается с определенными трудностями. Я. Пейн предлагает создать организацию, целью которой было бы оказание помощи клиентам в уточнении их образовательных потребностей и кратчайших путей их удовлетворения.

Такого типа организации должны рассматриваться в качестве неотъемлемого элемента системы непрерывного образования. Клиентов консультационных клиник ученый разделил на четыре категории: работающие, безработные, пенсионеры и женщины, имеющие малолетних детей. К элементам же сети такого консультирования он отнес, в частности, учреждения по образованию взрослых, систему высшего образования, открытые университеты, местные органы по управлению просвещением, профсоюзы, образовательные консультативные пункты для молодежи, женские организации, школы, а также различные неформальные организации.

Некоторые исследователи (Т. Ловет) выделяют три взаимосвязанные сферы образовательной деятельности: институциональное образование, организованное внеинституциональное образование (курсы, библиотеки, музеи, телевидение) и окказиональное образование, протекающее спонтанно (участие в жизни семьи, общение в кругу друзей, соседей и т. п.) [9].

Филипп Кумбс, рассматривая проблемы внеинституционального и окказионального образования, отмечает, что оно не подразумевает особой системы просвещения, этой формой можно определить любую организованную, систематическую образовательную деятельность, проводимую за рамками институциональной системы с целью удовлетворения разнообразных образовательных потребностей отдельных социальных групп. Их реализация может осуществляться через деятельность различных клубов, курсов и т. п. Институциональное же образование являет собой пример «действительной» системы в том смысле, что все ее элементы взаимно увязаны и согласованы. Институциональное образование имеет общие черты с внеинституциональным: и то, и другое имеют целью обеспечить индивидууму овладение тем запасом знаний и умений, которые он не в состоянии приобрести в ходе образования. С другой стороны, эти два вида образования принципиально отличаются друг от друга с точки зрения организации и форм, содержания и предметов, а также групп потенциальных учащихся. Кроме того, процесс институционального образования предполагает овладение целостной программой в строго определенных сроки, тогда как внеинституциональное охватывает небольшие временные интервалы, приспособливает объем сообщаемых «знаний к разнообразным запросам учащихся. Это образование характеризуется более высокой гибкостью, реагирует своевременно на новые образовательные запросы. Кроме того, в отличие от трудно перестра-

ивающейся системы школьного образования, внеинституциональное более восприимчиво к инновациям в технологии обучения» [5, с. 23–25].

В 1986 г. выходит книга под редакцией П. Ленгранда «От образования конечного к образованию через всю жизнь» [8], в которой обобщаются результаты исследований в области интеграции наук о человеке применительно к задачам непрерывного образования, проведенные в Европе во второй половине XX в. Авторы исходят из убеждения, что центральной фигурой в образовании является человек, а главная цель образования - развитие всех способностей индивида путем формирования у него умений, необходимых для исполнения различных функций. Таковыми являются: приобретение знаний, самовыражение, развитие социальных связей, и умений действовать. Процесс учения протекает во времени, пространстве, через искусство, науку, технику, учитывает моральность, телесность, политические аспекты жизни, а также существующие способы коммуникаций.

Принципы непрерывного образования должны применяться систематично без исключения во всех схемах образования взрослых: самонаправленное учение, руководство и совет, подготовка в группах с организованной поддержкой, использование средств массовой информации, образование в жизненных ситуациях, гибкость, возможность выбора, ответственное участие во всех аспектах и на всех этапах образовательного процесса. Такое образование рассматривает индивида в его социальном контексте в целом.

Важным этапом развития концепции непрерывного учения взрослых стала V Международной конференции ЮНЕСКО в Гамбурге (Германия), которая определила пути развития образования в XXI в. В итоговой декларации отмечены следующие направления развития непрерывного учения взрослых;

- учение на протяжении всей жизни – это ключ к XXI веку;
- образование взрослых охватывает как формальное и непрерывное образование, так и весь спектр неформального обучения, доступного в обучающемся обществе;
- учение на протяжении всей жизни должно быть дополняющим и непрерывным;
- цели образования взрослых и непрерывного образования – развивать автономность и чувство ответственности людей, научить их ориентироваться и справляться с трудностями и изменениями в экономике, культуре и в обществе в целом, так как новые требования общества и трудовой жизни заставляют каждого обновлять свои знания и умения на протяжении всей жизни [3].

В связи с этими базовыми идеями и необходимостью их внедрения в реальную социальную практику экспертами ЮНЕСКО были сформулированы новые требования к работникам сферы образования взрослых, это:

1. Совместный поиск обучающего и обучающегося нового содержания, форм и технологий обучения – главная задача на современном этапе.

Ее решение требует особого профессионализма и включенности со стороны преподавателя.

2. Практические приоритеты, касающиеся потребностей взрослых людей и их удовлетворения, требуют организации курсов, не зависящих от классической последовательности.

3. Если целью является приобретение инструментария для осмысления и хотя бы частично формализации знаний, это не может быть достигнуто с помощью подхода, основанного на овладении логико-математическими знаниями и даже узко технологическими.

4. Центральной педагогической проблемой является анализ запросов, который не отделим от учета мотивации учения взрослых людей. Естественно, он не всегда формулируется в точных терминах. Поэтому работа преподавателя, тьютора, состоит в его преобразовании, начинающемся с широкого, неопределенного, многомерного подхода, который постепенно приобретает форму конкретной операционной цели, формулируемой как практическая и поддающаяся проверке. Мотивация, развитие которой теперь рассматривается как часть педагогических функций, достигается таким подходом, как сочетание участия в работе с группой и выражения личной потребности.

5. Важнейшим условием является разработка учебного проекта, основанного на индивидуализации обучения. Соблюдение этого условия предполагает:

- человеку будет позволено создать свой собственный проект;
- ему будет оказана помощь в составлении своего проекта;
- ему помогут в понимании чередования периодов его учения и трудовой деятельности. Каждый проект является компромиссом между ожиданиями, объективными возможностями и ограничениями реальной жизни.

6. Новые подходы в образовании актуализируют роль консультирования и руководства, умения располагать к себе людей, выдвигают в число приоритетных принцип совместной ответственности обучающегося и обучающего в определении целей, содержания и форм обучения. Принцип совместной ответственности требует нового подхода к оцениванию, которое не может более рассматриваться в категориях проверки того факта, что «продукт» соответствует заранее определенному стандарту. Вместо этого обучающийся должен быть в состоянии оценивать свой собственный прогресс в течение учебного периода на трех различных уровнях: действительно ли согласованные с преподавателем умения и знания были сформированы; в какой степени они были сформированы; насколько изменился характер деятельности.

7. Осуществление образования, ориентирующегося на личность, меняет показатели эффективности новой системы образования. Такое образование учитывает не только академические достижения как результат образовательной деятельности.

8. Как в теории, так и на практике образование требует, чтобы работники отказались от своей монополии на образование. Общим знаменателем во всех проектах являются их тенденции к созданию многочисленных партнерских связей образовательных учреждений с широким спектром других социальных организаций, включая гражданские, экономические, добровольные, профсоюзные, политические, связанные со средствами массовой информации и религиозные. В этом заключается основная трудность: сведения нескольких действующих лиц вместе не делает их партнерами; каждый из них тяготеет к различной логике действий, различным концепциям и инструментариям, которые могут быть противопоставлены и/или объединены. Сотрудничество не может быть достигнуто по команде. Оно должно иметь корни в реальной жизни. Любое партнерство должно быть организовано и требует особых инструментов. Другая трудность заключается в разработке правил, которые определяют сферы ответственности каждого партнера, специальные инструменты, которые могут быть использованы. Центральным среди них является создание обучающих сетей.

9. Новое организационное и дидактическое оснащение образования взрослых: традиционный иерархический путь организации образования здесь неприменим, особенно в том, что касается роли администрации. Возникает новая концепция образовательного центра. Сегодняшнее требование состоит в том, чтобы сделать образовательные ресурсы более доступными и гибкими по использованию. Подобное расширение сети учреждений, отводимых под образовательные проекты, влечет за собой изменение их статуса. Теперь подобного рода офисы становятся центрами ресурсов, куда учащийся может обращаться за помощью и материалами, которые ему требуются.

10. Одним из важнейших аспектов новой концепции образования взрослых является индивидуализация. Первоочередная задача – акцент на роли личности в условиях учебной группы. Однако индивидуализация не может быть достигнута только посредством импровизации преподавателя.

Существует большое разнообразие приемов, которые могут быть использованы для этих целей:

- первоначальная стадия консультаций и переговоров между учителем и обучающимися;

- подход, сочетающий теорию и практику, групповую работу и индивидуальную работу в зависимости от различных модулей обучения, работу с преподавателем, на помощь которого учащиеся могут полагаться в течение всего процесса;

- учебная группа в определенных учебных ситуациях может децентрироваться, а работа продолжаться с каждым обучающимся индивидуально;

- новый метод оценивания, ставящий в центр внимания сам процесс работы.

11. Важным аспектом развития образования взрослых является проблема профессионализации работников образования. Сейчас от них требуется

работать в качестве «архитекторов», разработчиков концепции образования, в качестве инженеров-технологов для воплощения комплексных систем взаимосвязанных элементов с очень разными характеристиками, а, именно, как советников, руководителей, оценителей. Таким образом, функциональные обязанности работника образования значительно расширяются и изменяются [3].

Экспертами ЮНЕСКО учитывается и эффект активного воздействия новых технологий на образовательный процесс, который проявляется в ряде направлений:

- потребность, с которой сталкивается образование сегодня, особенно в тех странах, где очень сильно международное влияние, неотделима от потребности в создании систем кодификации (что означает накопление и формализацию знаний), от понимания и обработки информации. Именно в проблеме кодификации знаний и умений, заметна тенденция к переквалификации, поддерживаемая современным образованием;

- компьютеризация – обработка информации стала одной из наиболее заметных сторон повседневной жизни. Обработка информации становится основным фактором культуры;

- компьютеризированная информация захватывает все новые области. Экономика, движение капиталов, повседневная жизнь переживают существенные изменения и в то же время обогащаются новыми знаниями;

- хранение, передача и обработка информации компьютерами требуют дополнительно компетентного посредника между индивидом и результатами его труда.

В этой связи существенно изменились и культура труда, и мышление человека: автоматизация логики и получение изображения с помощью цифр – это мощные культурные операторы [3, с. 26].

Таким образом, из выведенных экспертами ЮНЕСКО трех тесно связанных принципов как основы непрерывного образования: участие взрослых в учебном процессе, глобализация и равенство возможностей, логично вытекают требования к работникам в сфере образования взрослых, которые основаны на андрагогическом подходе к организации образования взрослых: совместный поиск обучающего и обучающегося нового содержания, форм и технологий обучения; практические приоритеты по удовлетворению потребностей взрослых людей; анализ запросов взрослых обучающихся и учет их мотивации; разработка учебного проекта, основанного на индивидуализации обучения; совместная ответственность за результаты оценивания учебной деятельности; создание партнерских связей образования с широким спектром других социальных организаций, т. е. создание обучающих сетей; индивидуализация обучения, понимаемая как акцент на роли личности в условиях учебной группы; децентрализация инициативы для достижения оптимального взаимодействия между миром труда и системой образования.

Библиографический список

1. **Бим-Бад, Б.** Открытые проблемы открытого обучения [Текст] / Б. Бим-Бад, С. Змеев // Вестник высшей школы. – 1991. – № 10. – С. 10–16.
2. **Коптаж, Г.** Непрерывное образование: основные принципы Коптаж [Текст] // Вестник высшей школы. – 1991. – № 6. – С. 52–63.
3. **Adult education: the Hamburg Declaration. The agenda for the future.** CONFINTEA. – Hamburg: UNESCO 1997. – 30 p.
4. **Coombs, P. H.** The World Crisis in Education: The View from the Sightsies / P. H. Coombs. – New York: Oxford University Press, 1985. – 353 p.
5. **Cropley, A. J.** Lifelong Education / A. J. Cropley et al. // Foundations of Lifelong Education. – Hamburg: Oxford Pergamon Press, 1977. – P. 8–27.
6. **Dave, R. H.** Foundations of Lifelong Education / R. H. Dave. – Paris: Pergamon Press, 1976. – 328 p.
7. **Lengrand, P.** An Introduction to Lifelong Education / P. Lengrand. – London: doom Helm; Paris: The UNESCO Press, 1975. – 99 p.
8. **Lengrand, P.** Areas of Lifelong Basic to Lifelong Education / P. Lengrand. – Oxford-New York: Pergamon Press, 1986. – 156 p.
9. **Lovett, T.** Adult Education, Community Development and the Working Class / T. Lovett. – London: Lock, 1975. – 156 p.
10. **Payne, J.** Educational Guidance Services and the Provision of Adult Education / J. Payne // International Journal of Lifelong Education. – 1985. – Vol. 4. – № 1. – P. 35–54.
11. **Tough, A. M.** Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions / A. M. Tough // Adult Education. – 1978. – № 28 (4). – P. 250–263.
12. **Кузнецова, Т. Ф.** Философия, философская культура и гуманитаризация высшего образования [Текст] / Т. Ф. Кузнецова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 81–89.
13. **Субетто, А. И.** Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 113–124.
14. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

УДК 638.1.14

Инна Геннадьевна Металова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», inna_m69@bk.ru

СОЦИАЛЬНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ КАК СОЦИОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Inna Gennadjevna Metalova

The candidate of science in pedagogics, docent of the chair of the English language of the Faculty of foreign languages of the Chuvash State Teachers Training University, inna_m69@bk.ru

THE SOCIAL AND PROFESSIONAL ADAPTATION OF THE VILLAGE TEACHER

В качестве одного из главных результатов модернизации образования рассматривается готовность и способность выпускников школы нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. В этой связи специфика проблем современного периода, в частности сельской школы, определяется необходимостью освоения учителем нового профессионального опыта, преодолением стереотипов традиционных способов педагогической деятельности.

Обновление и развитие сельской школы ставят вопрос о профессиональной компетентности учителя, наполняя содержание этого понятия дополнительными характеристиками и педагогическими умениями.

Таким образом, без качественного изменения труда педагога, повышения его личностного и профессионального уровней развития невозможно повысить качество образования сельских детей. Общество связывает эффективность работы учителя сельской школы с готовностью личности перестраивать себя и свою деятельность в зависимости от меняющихся профессиональных функций, условий педагогической деятельности и социального образовательного заказа. Обнаруживается явное противоречие между динамикой профессиональных задач, требованиями к учительской профессии и низким уровнем готовности учителя сельской школы к их осуществлению.

Понятие «профессиональная компетентность» как качественная характеристика педагогического труда стало использоваться в конце 80-х годов XX в. В то же время элементы, входящие в состав данного понятия, применялись для оценки педагогической деятельности в работах педагогов разных исторических периодов.

Профессиональная компетентность учителя рассматривается как интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами.

В настоящее время проблема развития профессиональной компетентности учителя является «пограничной», находится на стыке ряда наук – педагогики, психологии, социальной педагогики, социальной психологии, акмеологии, андрагогики, психологии профессионализма и других.

До сих пор недостаточно изучены специфические особенности педагогической деятельности учителей сельских школ, связанные с реализацией социокультурных, экологических, социально-экономических, общественно-педагогических функций, воспитательных и образовательных возможностей, прогрессивных традиций, бытующих на селе, методического потенциала, умений связывать обучение с сельскохозяйственным производством.

Важно рассмотреть взаимосвязь профессиональной компетентности и профессионального становления. Последнее предполагает непрерывность педагогического образования, рассматриваемого как комплекс процессов формирования и удовлетворения профессионально-познавательных и духовных потребностей педагога, развития его общих и профессиональных способностей.

Проблема профессионального становления учителя, развития его профессиональной компетентности рассматривается во взаимосвязи с понятиями «личностное самоопределение», «преемственность», «интегративность». В этом случае понятие «система непрерывного педагогического образования» представляет собой совокупность идей, средств и способов развития личности, деятельности и сознания педагога в сети государственных, общественных, других учебных заведений и в процессе самообразования при этом сохраняя сочетание самостоятельных и государственных форм развития.

Система непрерывного образования характеризуется единством целевой направленности. Эта целевая направленность и определяет стандарт педагогического образования, фиксирующий требования к уровню развития сознания педагога, его деятельности и личности.

В связи с тем, что профессионально-педагогическая деятельность рассматривается как деятельность общественная, имеющая социальное значение, социальный статус и социальные способы организации. С общеметодологических позиций педагогическое образование трактуется как форма развития личности, деятельности и сознания педагога – субъекта социальной жизни и профессиональной деятельности. Оно является формой развития его способностей к овладению и трансляции общей и профессиональной культуры, адаптации к новым социально-экономическим условиям, разви-

тия мировоззренческих и ценностных оснований, задающих принципы и рамки гражданского самоопределения и поведения.

Детерминированность профессиональной деятельности учителя сельской школы определяется рядом социально-образовательных факторов и тенденция развития образования на селе. Важнейшими из них выступают изменение целей профессионального самоопределения учащихся сельских школ с выходом на интегрированное представление о современном крестьянском труде, ориентация на формирование будущей инфраструктуры села, воспроизводство профессиональной культуры его тружеников, признание образования как приоритетной сферы развития сельского региона, средства развития личности на всех этапах ее деятельности, наличие вариативности и специфики ценностно-содержательных ориентиров развития образования на селе и соответствии с этим построение моделей подготовки сельского учителя с учетом мировых тенденций социализации знаний в современных условиях, глубокие изменения в принципах, структуре и функциях управления образованием, в том числе в сельских регионах, их переориентация на обеспечение условий для развития и саморазвития образовательных структур.

Изучение профессионального становления сельского учителя как системы, как целостного реально существующего процесса, как специфического социального и личностного явления предполагают его анализ под углом зрения философских, социологических, психолого-педагогических представлений.

С этой точки зрения разработка проблемы преемственности в процессе подготовки сельского учителя и формирования его творческой деятельности позволяет выделить принципы формирования гуманистической ориентации учителя сельской школы, личностной направленности организационных форм подготовки и повышения квалификации, интеграции знаний в системе подготовки и повышения квалификации учителей.

Рассматривая особенности профессиональной деятельности учителей сельских школ, содержание их подготовки как единый целостный процесс с позиций системного подхода, можно сделать вывод о том, что в идеале непрерывное образование учителя сельской школы должно быть ориентировано на всестороннее совершенствование учебно-воспитательного процесса, на то, чтобы в ходе подготовки он был вооружен системой личностно-осмысленных знаний и механизмов саморазвития.

В соответствии с этой идеей выделяют основополагающий интегративно-методологический компонент, компонент содержания деятельности учителя сельской школы в процессе его подготовки, информационно-познавательный компонент, личностно-развивающий компонент, рефлексивно-коммуникативный компонент.

Исходя из данного подхода в структуре профессиограммы учителя сельской школы выделяется базовый (инвариантный) компонент – функциональное ядро научно-методических знаний и умений, вариативный компонент,

обусловленный особенностями профессиограммы как открытой развивающейся системы.

При этом важно учитывать особые условия сельской школы, которые оказывают влияние на профессиональное становление учителя. Сельская школа предъявляет особые требования к учителю и имеет уникальные условия для его профессионального становления. Так сельская школа имеет малую наполняемость и требует внедрения индивидуальных, групповых педагогических технологий в обучении и развитии. Учитель сельской школы должен владеть современными технологиями обучения и воспитания, уметь их адаптировать к особенностям конкретной школы. Малочисленность учащихся порождает такое явление сельской школы, как учитель-многопредметник. С одной стороны, это усложняет работу сельского учителя, но с другой – выявляет потребности сельской школы в интегративных образовательных программах.

Месторасположение школы и социально-экономический потенциал местности влияют на профессиональные контакты работников школы со специалистами аналогичного профиля, на доступ к новейшей информации, культурным объектам города. В отдаленном населенном пункте возможности школы и учителя сужаются. Отличительной особенностью сельской школы является ее стихийная интегративность: возрастная, территориальная, предметная. В сельской школе вместе обучаются дети вполне здоровые, нормально развитые и дети с особыми потребностями, что сказывается на требованиях, предъявляемых к учителю.

Особые социальные условия жизнедеятельности сельской школы (слабо развитая социальная инфраструктура, изолированность, отдаленность, потребность своевременно реагировать на постоянно возникающие социальные проблемы детей) обуславливают необходимость выполнения школой многочисленных социально-педагогических функций. Школа начинает заниматься организацией социально-педагогической и социокультурной работы с населением с целью оздоровления среды обитания ребенка.

Учителю сельской школы приходится много контактировать со средой, выполнять функции социального педагога, педагога-организатора, руководителя кружка. Работа сельской школы, сельского учителя осуществляется в условиях постоянного социального контроля. Совпадение места жительства и места работы сельского учителя лишает автономности его жизнедеятельность, функционирование в режиме постоянной общественной опеки ставит сельского учителя в ситуацию выбора: либо это постоянный профессиональный рост, позволяющий успешно выполнять функции педагога не только в школе, но и в открытой среде, либо элементарное приспособление к среде, когда нормы поведения, общения, интересы, привычки сельского учителя мало чем отличаются от представителей других социальных групп сельского социума. В сельской школе всегда присутствуют элементы народной культуры, что придает ей самобытность, создает особую атмосферу, близкую к семейной.

Предъявляя повышенные требования к учителю (владение специальными технологиями, многопрофильность, многопредметность, постоянный контроль социума и другие), сельская школа одновременно ограничивает возможности повышения профессиональной компетентности в силу изолированности школы, ее удаленности от институтов повышения квалификации, библиотек, других информационных баз, в силу недостатка профессионального общения. Кроме того, наличие небольшого педагогического коллектива и большого объема работы ставит учителя в ситуацию постоянного выбора и решения сложных педагогических задач.

В сельских школах необходимо совершенствовать опыт работы с молодыми учителями, целью которой является их закрепление на селе и профессиональное становление. Для этого используется множество форм работы. Однако имеются нерешенные проблемы. Эти проблемы связаны с отсутствием системы работы с молодыми специалистами. Не ставится долгосрочная задача профессионального развития молодого учителя, развития его субъектности по отношению к профессиональной деятельности. Недостаточно учитываются индивидуальные, личностные особенности самого молодого специалиста и особенности школы, среды, в которую он пришел.

Изучение специфических условий жизнедеятельности сельских школ позволяет уточнить функции будущего сельского учителя иностранного языка. Таковыми функциями являются образовательная, воспитательная, развивающая, компенсаторного образования, психодиагностическая, сохранение психического здоровья учащихся.

Исследования психологов позволяют разделить всю выборку на две группы: группа с тенденцией к адаптированности (А) и группа с тенденцией к дезадаптированности (Д) [5].

Имеется прямая связь между уровнем толерантности и мерой адаптированности личности к своему социуму, то есть высокий уровень толерантности способствует эмоционально-устойчивому восприятию сложных, конфликтных, стрессогенных ситуаций. Адекватность реакции, в свою очередь, опосредует эффективность деятельности и личности в частности и весь процесс ее социально-психологической адаптации в целом.

Группу А отличает достаточно адекватная оценка себя с умеренной степенью выраженности таких черт характера, как уверенность в себе, организаторские способности, стремление к сотрудничеству с группой, дружелюбие, искренность, непосредственность, настойчивость в достижении цели. В данной группе молодые учителя не полностью удовлетворены собой, но это носит вполне здоровый, не болезненный характер (разница между Я-актуальным и Я-идеальным находится в пределах 4-х баллов). Вместе с тем, учителя группы А тяготятся проблемами межличностных взаимоотношений с окружающими, что объясняется состоянием настороженности, сопутствующим адаптации в сельской школе, исходящим из ощущения себя на виду,

повышенного социального контроля со стороны окружающих, незнания эталонов поведения и реакции.

В группе Д выявлена заниженная самооценка. То есть, заниженная самооценка способствует сложности, иногда болезненности протекания процесса личностной адаптации в сельской школе. Что дает основание говорить о скромности, застенчивости молодых учителей, их склонности брать на себя чужие обязанности. Педагоги оценивают себя как пассивных, уступчивых, неуверенных в себе, вместе с тем, покладистых, стремящихся жить в дружбе с окружающими.

Последнее указывает на наличие глубоких внутренних конфликтов (деструктивных переживаний). Учителя болезненно переживают подчиненность своей позиции, страдает их самолюбие и «компенсаторные усилия направлены на повышение своего социального статуса». Выявленный в группе А фактор настороженности, вполне свойственный для молодых учителей в сельской школе, в группе Д близок к кризисному уровню [7].

Таким образом, можно утверждать, что трудностям социально-психологической адаптации будущих учителей в сельской школе способствуют низкая самооценка и, как следствие этого, неуверенность в себе, настороженность в критической степени, т. е. деструктивные переживания, способствующие дезадаптации личности. Они и являются субъективными факторами адаптивной ситуации

Влияние предрасположенности к конфликтному поведению на адаптацию дает основание говорить о том, что сложности личностной адаптации, низкие ее показатели и, возможно, связанные с этим проблемы как внутренние (депрессия), так и внешние (конфликты, обостренные противоречия) в меньшей степени обусловлены внутренними, субъективными конфликтными установками. Испытуемые готовы к компромиссам и уступкам. Выявление внешних причин позволит создать более адекватный «образ» будущей деятельности у молодых учителей уже во время их учебы в вузе.

В психологической литературе раскрываются проблемы отторжения среды от личности и личности от среды как сопутствующие адаптации. Проблемы исходят из противоречия между тем, что личность должна к тем, как она хочет это сделать, от ожидания среды от личности, порождающиеся противоречием между тем, что личность может и тем, что должна уметь, ожиданиями личности от среды, вызванные противоречием между тем, что личность ждет от среды (какой ожидает ее увидеть, «образ» среды) и тем, что среда представляет собой в реальности.

Отмечают наличие кризисного периода у значительного числа молодых учителей сельских школ, когда ощущается страх рутинности, бесперспективности, стагнации в личностном развитии, снижается интерес к деятельности, возникает стремление к смене профессии.

Исходя из того, что выполнение социальных функций учителя, широкая общественная культурно-просветительская и образовательная работа среди

сельского населения, она предъявляет высокие требования к личности педагога, его культурному и нравственно-моральному уровню.

Свобода, творчество и активность в организации социального диалога и социального партнерства; самореализация в профессиональной и социальной деятельности позволили сельскому учителю быть субъектом не только своей профессионально-педагогической деятельности, но и жизнедеятельности сельского сообщества.

Педагогические особенности учителя современной сельской школы заключаются в его умении и желании вместе с детьми и взрослыми села создавать условия для практического созидания и познания, ценностного осмысления собственного «Я» и окружающего мира, общения, построения преобразовательных проектов. Способность учителя организовать продуктивное взаимодействие с взрослым населением в рамках диалога и партнерства, стать инициатором создания творческой образовательной среды на селе также выступает педагогической особенностью деятельности современного учителя сельской школы.

Педагогический феномен учителя сельской школы раскрывается в его особой роли в просвещении и повышении культурного уровня населения на всех этапах развития российского образования, создании единого образовательного пространства для детей и взрослых в рамках социального диалога и социального партнерства, расширении границ культурного и профессионального общения в процессе совершенствования системы дополнительного образования в сфере духовно-нравственного и эстетического образования детей и взрослого населения, организации учебно-воспитательного процесса сельских школьников, обладающих типичными особенностями, в отличие от городских школьников.

К факторам, обуславливающим необходимость модернизации системы подготовки руководящих, управленческих и педагогических кадров относится опережающий характер образования, соответствие педагогического образования новому социальному заказу сельской школы и ее окружения, реализация в педагогическом образовании личностно-развивающей функции педагогической деятельности, подготовка студентов к целенаправленной социализации учащихся в условиях школы и открытой сельской социальной среды, подготовленность студентов к различным дифференциациям в сфере сельского образования, осознание особой роли школы в жизни села, ее специфических задач и предназначения; знание социально-психологических особенностей сельского ребенка. К компонентам профессиональной компетентности педагогических кадров соответственно – воспитательная, дидактическая, коммуникативная, культурологическая, правовая, психологическая, социальная.

В заключении важно отметить, что вышеперечисленные направления, задачи и факторы развития сельской школы предъявляют специфические, наряду с общепедагогическими, требования к подготовке учителя, а учителя иностранного языка в частности. Учитель, являясь важнейшей социальной

фигурой на селе, должен уметь эффективно реагировать на изменяющиеся образовательные запросы учащихся, родителей, сельского социума, с учетом нормативных документов модернизирующегося российского образования, широко использовать многообразные формы организации УВП и деятельности школы в целом, коррелировать их с конкретными социально-экономическими, как правило, ограниченными условиями, осуществлять взаимодействие с различными административными органами, работодателями, общественными организациями и гражданами в целях их привлечения и координации совместных усилий, направленных на развитие образования на селе, выделять перспективные тенденции развития сельского социума на основании чего проектировать и реализовывать направления модернизации образовательного пространства, в условиях многопредметной деятельности выстраивать УВП на основе интегративных курсов, мотивировать на повышение образовательного статуса не только учащихся, но и взрослое население в рамках усиления влияния школы на сельский социум.

Основными проблемами, сдерживающими эффективную подготовку сельского учителя в соответствии с вышеперечисленными требованиями, является высокий уровень традиционализма в сельском социуме в целом и в сельской школе в частности, определяющий настороженное отношение к любым, даже объективно назревшим инновациям, недостаточная подготовка к работе на селе в вузе и даже в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров. Подготовка учителей сельских школ ведется на республиканском и на областном уровнях, где учесть специфику конкретной местности просто невозможно. А системной типологизации различных социальных условий, являющихся основой для разработки программ развития учителя, до сих пор нет.

Библиографический список

1. **Гурьянова, М. П.** Сельская школа и социальная педагогика [Текст]: пособие для педагогов. / М. П. Гурьянова. – Минск: Амалфея, 2000. – 448 с.
2. **Гурьянова, М. П.** Сельская школа и общество [Текст] / М. П. Гурьянова // Сборник научно-методических материалов. – М.: ВЛАДОС, 2000. – С. 7–64.
3. **Казыхакова, Д. А.** Педагогические факторы развития самообразования сельского учителя [Текст] / Д. А. Казыхова // Новая технология обучения диагностики и творческого развития личности: тез. докл. Всеросс. научн. конф. – Йошкар-Ола., 1994.
4. **Квашко, Л. П.** Некоторые пути роста профессионального мастерства учителя [Текст] / Л. П. Квашко // Аттестация педагогических и руководящих работников народного образования Приморского края: Сборник. – Вып.12. – Владивосток: «Дальпресс», 2000. – С. 18–27.
5. **Мусаева, Э. Ц.** Специфика социально-психологической адаптации молодого специалиста в условиях сельской школы [Текст] / Э. Ц. Мусаева // Проблемы подготовки и повышения квалификации педагогов. – М., 1992, – С. 45–47.

6. **Мусаева, Э. Ц.** Социально-психологическая адаптация как один из механизмов социализации [Текст] / Э. Ц. Мусаева // Актуальные вопросы обучения и воспитания детей и молодежи. – М., 1994. – С. 49–52.
7. **Пивненко, П. П.** Педагогическая диагностика в сельской школе (диагностический инструментарий для изучения особенностей деятельности сельской школы в системе личностно-ориентированного образования) [Текст]: учебно-методическое пособие. / П. П. Пивненко. – Ростов-н/Д: РГПУ, 2000. – 124 с.
8. **Беловолов, В. А.** Правильный выбор приоритетов в деятельности системы образования [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 32–42.
9. **Фишман, Б. Е.** Педагогическая поддержка саморазвития педагогов в профессиональной деятельности [Текст] / Б. Е. Фишман // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 49–60.
10. **Амирова, Л. А.** Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы профессионально мобильной личности педагога [Текст] / Л. А. Амирова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 84–98.
11. **Галагузов, А. Н.** Корпоративное образование: сущность и проблемы [Текст] / А. Н. Галагузов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 89–98.
12. **Брыксин, А. А.** Необходимость интеграции общего и профессионального образования в сельской местности [Текст] / А. А. Брыксин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 149–155.

УДК 371.398

Елена Евгеньевна Таратонова

Соискатель кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет», sultanis@yandex.ru

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО РЕАЛИЗАЦИИ
СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ВУЗА**

Helena Yevgenyevna Taratonova

Researcher of Pedagogics and Professional Field Psychology Department of Federal Educational Establishment of Higher Education “Kazan State Energetics University”, sultanis@yandex.ru

**EXTRA VOCATIONAL (PROFESSIONAL) EDUCATION
AS THE SPACE TO REALIZE THE QUALITY MANAGEMENT
SYSTEM OF THE UNIVERSITY**

Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию [2] отметила, что одной из главных задач высшей школы является обеспечение качества подготовки специалистов. Эта задача не менее важна и для России,

так как, с точки зрения М. Г. Беляевой, состояние системы образования «в значительной степени определяет будущее страны, поскольку именно образование закладывает фундамент для развития производительных сил общества – как средств производства, так и личного фактора производства. Человеческий капитал – важнейший элемент национального богатства, и инвестиции в него дают высокую отдачу, прежде всего, через рост технических инноваций и увеличение производительности труда...» [1]. И. М. Ильинский в 2002 г. обращал внимание на то, что «...проблема качества образования существовала всегда. Сейчас она чрезвычайно обострилась не только в России, но и во всем мире. При этом нет четких критериев понятия «качество образования». Показателей могут быть сотни...» [4].

В последние годы система менеджмента качества прочно вошла в структуру многих вузов, достаточно четко определены критерии ее обеспечения, которые легли в основу аккредитационных показателей оценки образовательной деятельности. Однако проблема качества образования и его менеджмента остается открытой в дополнительном образовании, последнее является своего рода придатком основного профессионального образования. Вместе с тем, при особом подходе дополнительное образование может выступать важным пространством реализации системы менеджмента качества, на характеристике которого мы считаем необходимым остановиться подробно.

Для определения родовидового понятия «дополнительное профессиональное образование» остановимся на родовом понятии «дополнительное образование». В справочной литературе – это «образование, получаемое дополнительно к основному общему или профессиональному образованию через дополнительные образовательные программы и услуги, которые реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства» [10, с. 288]. Уже в самом содержании данного понятия есть аспекты определения в его объеме родовидового понятия «дополнительное профессиональное образование», если в качестве основания деления взять критерий «уровень образования».

В данном контексте ряд исследователей [10, с. 289] отмечает, что в пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием образовательных стандартов, что возможно посредством реализации дополнительных образовательных программ.

В целях «осуществления единой государственной политики в области дополнительного профессионального образования, направленной на удовлетворение профессиональных потребностей специалистов в интересах развития их личности и творческих способностей...», приказом министерства общего и профессионального образования утверждены «Требования к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ»

[9], основанные на положениях Закона Российской Федерации «Об образовании» в редакции Федерального закона от 13.01.96 № 12–ФЗ, Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 26 июня 1995 г. N 610 [8]. Дополнительные профессиональные образовательные программы, которые разрабатываются, принимаются и реализуются образовательными учреждениями самостоятельно, должны: соответствовать квалификационным требованиям к профессиям и должностям; сохранять преемственность по отношению к государственным образовательным стандартам высшего и среднего профессионального образования; быть ориентированными на современные образовательные технологии и средства обучения; обеспечивать совместимость программ дополнительного профессионального образования по видам и срокам, а также обеспечивать соответствие учебной нагрузки слушателей нормативам, принятым правилам оформления программ; соответствовать видам дополнительного профессионального образования.

При этом соответствие образовательных программ квалификационным требованиям к профессиям и должностям определяется составом профессиональных задач, включенных в цели конкретной образовательной программы. Преемственность дополнительных профессиональных образовательных программ по отношению к государственным образовательным стандартам обеспечивается учетом в дополнительных профессиональных образовательных программах требований профессиональной части стандартов.

Ориентация на современные образовательные технологии реализуется путем отражения в программах новаций:

– в принципах обучения (модульность обучения «до результата», вариативность сроков обучения в зависимости от исходного уровня подготовленности слушателей, индивидуализация обучения с профессиональным подбором претендентов на различные роли и др.);

– в формах и методах обучения (активные методы, дистанционное обучение, дифференцированное обучение, оптимизация обязательных аудиторных занятий);

– в методах контроля и управления образовательным процессом (распределенный контроль по модулям, использование тестирования и рейтингов, корректировка индивидуальных программ по результатам контроля, переход к автоматизированным системам управления, обеспечение профориентации в процессе обучения и т. д.);

– в средствах обучения (компьютерные программы, интегральные и персональные базы данных, многосредные средства, тренажеры).

Обеспечение совместимости программ различных видов дополнительного профессионального образования реализуется путем соотношения целей и содержания программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки и стажировки (в зависимости от целей и сроков обучения в про-

граммах может варьироваться соотношение между теоретической подготовкой и практическим обучением решению профессиональных задач).

Содержание дополнительных профессиональных образовательных программ определяется следующими учебно-методическими документами: учебным планом, учебно-тематическим планом, учебной программой. Учебные планы и программы должны быть составлены с учетом исходного образовательного уровня и профессиональной подготовленности специалиста.

В структуре дополнительного профессионального образования можно выделить такие виды подготовки, как повышение квалификации, профессиональная переподготовка, стажировка и дополнительное (к высшему) профессиональное образование, отличающиеся друг от друга необходимым исходным уровнем образования, количеством часов и особенностями итоговой аттестации [8].

Кроме того, в качестве дополнительного профессионального образования может выступать получение работником второго высшего, в том числе параллельного образования. Статус учреждений, реализуемых программ дополнительного профессионального образования определяет «Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» [8].

Таким образом, мы можем уточнить понятие «дополнительное профессиональное образование» и определить его в двух аспектах: в узком смысле, как совокупность дополнительных профессиональных программ, реализуемых вузом (или самостоятельным учреждением дополнительного профессионального образования) с целью повышения квалификации, стажировки, переподготовки специалистов или получения ими второго высшего (в том числе параллельного) образования или дополнительного к нему; в широком смысле, как непосредственно или косвенно организованный и социально обусловленный процесс обучения (преподавания и учения), воспитания и развития человека, способствующий усвоению им научных достижений, а также культурно-исторических и духовно-нравственных ценностей общества посредством освоения дополнительных профессиональных программ в соответствующем учебном заведении (или его структурном подразделении).

Дополнительное профессиональное образование как в широком, так и в узком смыслах может выступать экспериментальной площадкой отработки средств и / или технологий обеспечения и менеджмента качества. Особую роль в этом играют и разработка методики документирования системы менеджмента качества в области дополнительного профессионального образования, и так называемый процессный подход.

Как отмечают В. К. Зиненко и В. В. Левшина [3], создавая систему управления качеством профессионального образования (в том числе дополнительного) в вузе, необходимо: 1) управление качеством образования рассматривать на четырех уровнях: федеральном (министерства и ведомства); региональном (муниципальном); институциональном (связанном с реше-

нием административных и научных вопросов управления образованием в образовательном учреждении); неправительственном (внешняя оценка качества с привлечением независимых экспертов); 2) сформулировать понятие «качество образования», включающее показатели, по которым его нужно оценивать на каждом уровне; 3) определить методы оценки, управления и совершенствования качества на всех уровнях управления.

Создавая систему управления качеством в вузе, прежде всего, необходимо определиться с конечной продукцией, которую он выпускает. Одни вузы за основу своей деятельности принимают подготовку выпускника, другие - оказание образовательной услуги.

Слушателей системы дополнительного профессионального образования нельзя обозначить выпускниками, как допустим студентов вуза, следовательно, необходимо акцентировать внимание именно на качестве предоставляемых образовательных услуг в рамках реализации дополнительных образовательных программ переподготовки и повышения квалификации специалистов на основе процессного подхода.

Сам процесс – это совокупность взаимосвязанных ресурсов (кадры, оборудование, методы изготовления, стандарты) и деятельность. Основная цель процесса – добавление ценности продукта при минимальных затратах на каждой операции. Но при выпуске дефектного продукта его ценность по мере прохождения по операциям не добавляется, а убавляется за счет складывания в ценность готового продукта будущих издержек на переработку бракованной продукции. В промышленность вводятся МС ИСО серии 9000 версии 2000 г., которые в отличие от версии 1994 г. содержат требование реализации в системах качества принципов TQM, а также процессного подхода в рамках системы управления качеством [5; 6; 7].

Уточним – в промышленности процессами являются: сборка автомобилей и агрегатов; доставка продукта, заказанного потребителем, снятие денег с персонального счета. В образовательном учреждении процессами также выступают преподавание конкретной дисциплины, дипломное проектирование, воспитательная работа. В системе дополнительного образования – реализация той или иной программы повышения квалификации или профессиональной переподготовки.

Согласно рекомендациям ГОСТ Р ИСО 9001–2001, в процессы, необходимые для системы менеджмента качества вуза в целом и дополнительного профессионального образования в частности, следует включать процессы управленческой деятельности руководства (ответственность руководства), обеспечения ресурсами (менеджмент ресурсов), процессы жизненного цикла продукции (бизнес-процессы) и измерения (оценка, анализ и улучшение). В данном контексте дополнительное профессиональное образование представляет собой важный структурный компонент образовательного процесса в вузе и может выступать пространством реализации системы менеджмента качества с целью отработки технологии процессного подхода при условии

ориентирования на качество образовательной услуги в ходе обучения обучении по дополнительным профессиональным программам.

Библиографический список

1. **Беляева, М. Г.** Проблемы качества образования в условиях реформы высшей школы [Текст] // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 20–21.
2. **Всемирная** конференция ЮНЕСКО по высшему образованию. Качество высшего образования [Текст] // Альмаматер. – 1999. – № 1. – С. 30–37.
3. **Зиненко, В. К.** Научно-методические вопросы формирования системы менеджмента качества в вузе [Текст]: монография. / В. К. Зиненко, В. В. Левшина. – Красноярск: СибГТУ, 2003. – 110 с.
4. **Ильинский, И. М.** Качество – ядро образовательного процесса [Текст] / И. М. Ильинский // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 22–24.
5. **Качалов, В. А.** Сравнение стандартов ИСО 9001:1994 и ИСО 9001:2000. В сб. «TQM–XXI. Проблемы, опыт перспективы», вып.4./ Под ред. В. А. Качалова, В. Л. Рождественского. – М.: Издат, 2000.
6. **Менеджмент** системы качества [Текст]: учебное пособие / М. Г. Круглов, С. К. Сергеев, В. А. Такташови др. – М.: ИПК Издательство стандартов. – 1997. – 368 с.
7. **Соколов, А.** Использование CALS-технологий при создании систем качества по МС ИСО серии 9000 [Текст] / А. Соколов // Стандарты и качество. – 2002. – № 5. – С. 32–35.
8. **Типовое** положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов. Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 26 июня 1995 г. № 610 и постановлением Правительства Российской Федерации от 10 марта 2000 г. № 213.
9. **Требования** к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ. Утверждены приказом Минобразования России от 18.06.97 № 1221.
10. **Энциклопедия** профессионального образования: в 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М.: Академия профессионального образования, 1999.
11. **El-Khawas E., Thah T.** Internal review to Assure quality: comparative perspectives on evolving practice // Tertiary Education and Management. – Vol. 4. – No. 2. 1998. – P. 95–101.
12. **Беловолов, В. А.** Правильный выбор приоритетов в деятельности системы образования [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 32–42.
13. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.
14. **Белова, С. Н.** Балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки студентов как элемент менеджмента качества образовательного процесса в вузе [Текст] / С. Н. Белова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 72–82.

15. **Игнатъева, Е. Ю.** Системообразующая роль менеджмента знаний в тенденциях развития высшего образования [Текст] / Е. Ю. Игнатъева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 122–130.

16. **Итин, Ю. К.** Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–101.

РАЗДЕЛ XII ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК: 159.922.762: 616.89-008.453

Валентина Оскаровна Штумф

Аспирант, старший преподаватель кафедры психологии детства Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, shtoumpf@rambler.ru, Красноярск

Валерий Анатольевич Ковалевский

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии детства, Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Красноярск

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ОБМАНА ЧАСТО БОЛЕЮЩИМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Valentina Oskarovna Shtumf

Post-graduate student of chair of psychology of the childhood of Krasnoyarsk State Pedagogical University of V. P. Astafyeva, shtoumpf@rambler.ru, Krasnoyarsk

Valery Anatol'evich Kovalevsky

Professor, doctor of psychology of the childhood of Krasnoyarsk State Pedagogical University of V. P. Astafyeva, Krasnoyarsk

FEATURES OF UNDERSTANDING DECEPTION BY THE FREQUENTLY ILL CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Традиционно проблема обмана рассматривается с позиций морального поведения в рамках формирования морально-нравственной сферы личности. Необычным и содержательным представляется рассмотрение обмана, как когнитивного феномена, отражающего становление «модели психического».

Понимание ребенком обмана, как собственного, так и со стороны других наделяет его способностью прогнозировать поведение окружающих и адаптировать свое собственное. В особой социальной ситуации развития находятся часто болеющие дети, которые сталкиваются с большими препятствиями в достижении целей и вынуждены находить не всегда адекватные способы их разрешения.

Изучение психических особенностей часто болеющих детей (далее ЧБД) остается одним из актуальных направлений отечественной психологии,

оно связано с отсутствием положительной динамики в вопросах улучшения здоровья детей. Уже к 2004 г. государственные статистические данные показывали снижение числа абсолютно здоровых детей до 10% с увеличением количества часто и длительно болеющих – до 70–75% и имеющих хронические заболевания до 15–20% (В. Ю. Альбицкий, А. А. Баранов, В. Н. Касаткин, Т. М. Коценко, А. Г. Румянцев и др.) [1].

Обман – когнитивный феномен, отражающий становление «модели психического» [2]. «Модель психического» («theory of mind») – актуальный современный подход к изучению генезиса понимания психического других людей. Как пишут Е. А. Сергиенко и Е. И. Лебедева, базовыми врожденными способностями, позволяющими разделять мир вещей и мир людей наделен уже младенец [3]. Эти базовые способности выступают изначальной точкой последующего развития сложной многоуровневой системы его знаний о взаимодействии с другими. «Модель психического» – способность к осознанию того, что другой имеет собственное видение мира, собственные мысли и эмоции, убеждения и намерения, которые могут отличаться от его собственных. С помощью «модели психического» мы можем делать вывод о ментальных состояниях – представлениях, эмоциях, желаниях, намерений и т. п., как собственных, так и других. «Модель психического» не является врожденной, она конструируема ребенком на основе личного опыта взаимодействия с другими.

В основу исследования легло предположение о том, что частые соматические заболевания в силу создаваемой болезнью особой социальной ситуации развития, посредством родительского отношения влияют на понимание обмана часто болеющими детьми.

Исследование особенностей понимания обмана часто болеющими детьми старшего дошкольного – 5 и 7 лет и младшего школьного – 9 и 11 лет включало изучение следующих аспектов понимания обмана:

- возрастные особенности содержания понятия «обман»;
- успешность и способы распознавания обмана;
- условия применения разных признаков распознавания;
- самостоятельное использование обмана.

В исследовании приняло участие 240 детей: 120 старших дошкольников, из них 60 детей 5 лет и 60 детей 7 лет (по 30 часто болеющих и 30 относительно здоровых), а также 120 младших школьников, из них 60 детей 9 лет и 60 детей 11 лет (по 30 часто болеющих и 30 относительно здоровых). Исследование проводилось в период с сентября 2006 по май 2008 гг. Испытуемые посещали ДОУ № 139, МДОУ № 142, ДОУ № 211 и № 295 (программа М. А. Васильевой), а также СОШ № 32 и № 83 («Программа России») г. Красноярск.

Общее время тестирования детей занимало 1–1,5 часа с перерывами для отдыха. На первом, предварительном этапе с учетом специфики исследований в рамках «модели психического», в ходе индивидуального взаимодействия с испытуемым проводились методики на оценку уровня умственных

способностей: «Цветные прогрессивные матрицы Дж. К. Равена» (для детей 5, 7 и 9 лет), «Стандартные прогрессивные матрицы Дж. К. Равена» (для детей 11 лет), а также проективный тест «Рисунок человека». В экспериментальную и контрольную группу были включены дети только со средним, хорошим и очень хорошим уровнем умственных способностей. На втором этапе с ребенком проводились методики: «Склонность к обману», «Опросник», «Распознавание обмана в разных областях».

При исследовании детей было задействовано 5 методик, 3 из которых были разработаны А. С. Герасимовой (2003). С помощью последних фиксировались как вербализуемые, так и поведенческие проявления понимания обмана [2].

Для оценки изучаемых параметров обмана, а также их динамики (что связано со спецификой развития у детей «модели психического») было сформировано восемь групп сравнения. Сначала особенности понимания обмана часто болеющими детьми старшего дошкольного и младшего школьного соотносились с особенностями понимания обмана их здоровыми сверстниками, а потом между часто болеющими детьми в последовательных – 5 и 7 лет, 7 и 9 лет, 9 и 11 лет, а также контрастной – 5 и 11 лет – группах сравнения. Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок по U-критерию Манна–Уитни. Расчет статистических показателей был выполнен с привлечением компьютерной программы Statgraphics Plus v.2.1.

Возрастные особенности содержания понятия «обман»

Изучение данного аспекта осуществлялось с использованием методики «Опросник» (блок 1: общее понимание обмана, блок 2: абстрактное понимание обмана). Полученные результаты представлены (табл. 1, 2).

Таблица 1

Направление и достоверность различий по общему пониманию обмана между часто болеющими и здоровыми детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста по методике «Опросник»

Параметры сравнения	Общее понимание, %							
	5 лет		7 лет		9 лет		11 лет	
	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые
Затруднение	> 95		> 90		*		*	
Оценка	> 90		> 90		> 95		*	
Синонимы	*		*		< 99		< 95	
Обман	*		< 90		*		> 90	

* Для уровня статистической значимости менее 90%.

Общее понимание обмана у часто болеющих детей в начале старшего дошкольного возраста характеризуется большей степенью затруднений (на уровне 95%) и использованием оценки (на уровне 90%). К концу старшего

дошкольного возраста – большим количеством затруднений и более частым использованием оценки (на уровне 90%) и более редким использованием понятия «обман» (на уровне 90%).

В середине младшего школьного возраста общее понимание обмана часто болеющими детьми отличается более частым использованием оценки предлагаемой ситуации (на уровне 95%) и более редким использованием синонимов обмана (на уровне 99%). К концу младшего школьного возраста у часто болеющих детей прослеживается более редкое использование понятия «обман» (на уровне 90%) и его синонимов (на уровне 95%).

Общее понимание обмана часто болеющими детьми в начале старшего дошкольного возраста характеризуется большей степенью затруднений (на уровне 99,99%), более частым использованием оценки (на уровне 95%). К концу данного возрастного периода происходит качественный скачок, при котором общее понимание обмана уже включает использование понятия «обман» (на уровне 99,9%) и его синонимов (на уровне 95%). К середине младшего школьного возраста тенденция к использованию понятия «обман» закрепляется (на уровне 90%). К концу младшего школьного возраста часто болеющие дети активно используют не только понятие «обман» (на уровне 95%), но и его синонимы (на уровне 99,9%). В отличие от часто болеющих старших дошкольников, часто болеющие младшие школьники активно используют непосредственно «обман» (на уровне 95%) и его синонимы (на уровне 99,9%).

Таблица 2

Направление и достоверность различий по абстрактному пониманию обмана между часто болеющими и здоровыми детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста по методике «Опросник»

Параметры сравнения	Абстрактное понимание, %							
	группы сравнения							
	5 лет		7 лет		9 лет		11 лет	
	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые
Затруднение		> 90		*		*		*
Тавтология		> 90		> 95		*		*
Оценка		> 90		*		*		*
Пример		*		*		> 95		*
Синонимы		*		< 90		< 95		< 90
Обман		*		*		< 95		*

* Для уровня статистической значимости менее 90%.

Абстрактное понимание обмана часто болеющими детьми в начале старшего дошкольного возраста характеризуется большей степенью затруднений, тавтологией и использованием оценки (на уровне 90%). К концу старшего дошкольного возраста – более частым по сравнению со здоровыми детьми использованием тавтологии (на уровне 95%) и более редким использованием синонимов (на уровне 90%).

В середине младшего школьного возраста при объяснении обмана у часто болеющих детей чаще наблюдается использование примеров (на уровне

95%), реже понятия «обман» и его синонимов (на уровне 95%). К концу младшего школьного возраста часто болеющие дети склонны к более редкому, чем у здоровых сверстников, использованию синонимов обмана (на уровне 90%).

Абстрактное понимание обмана часто болеющими старшими дошкольниками 5 лет в отличие от старших дошкольников 7 лет, характеризуется большим количеством затруднений (на уровне 99%). У часто болеющих старших дошкольников 7 лет появляются примеры обмана (на уровне 99,9%). Скачок в абстрактном понимании обмана у часто болеющих детей происходит к середине младшего школьного возраста, когда дети, сначала опираясь на тавтологию (на уровне 95%) и пример (на уровне 90%) в 9 лет, начинают использовать понятие «обман» в 11 лет (на уровне 95%).

В отличие от часто болеющих старших дошкольников 5 лет, младшие школьники в 11 лет активно используют понятие «обман» (на уровне 99%).

Успешность и способы распознавания обмана

Данный аспект изучался с использованием методики «Распознавание обмана в разных областях». К способам распознавания обмана относились стратегии: принятие или отрицание ребенком предлагаемой информации; адекватная оценка, когда испытуемый правильно определял правду и обман и смешанная, когда вышеуказанные стратегии были представлены нечетко.

Таблица 3

Направление и достоверность различий в успешности и способах распознавания обмана между часто болеющими и здоровыми детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста по методике «Распознавание обмана в разных областях»

Параметры сравнения	Область знаний, %							
	группы сравнения							
	5 лет		7 лет		9 лет		11 лет	
	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые
1	2		3		4		5	
Ошибки лжи	*		>90		> 99		*	
Ошибки правды	*		*		*		*	
Принятие	*		*		*		*	
Отрицание	> 95		*		*		>99	
Смешанная	*		*		*		< 99,9	
Адекватная	*		*		*		*	
Ошибки основные	*		*				*	
Ошибки дополнительные	*		> 90		> 99		*	
Ошибок всего	*		> 90		> 99		*	
Область эмоций								
Ошибки лжи	*		> 95		*		*	

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
Ошибки правды	*	*	*	*
Принятие	*	*	*	*
Отрицание	*	*	*	*
Смешанная	*	>99	*	*
Адекватная	*	*	< 99	*
Ошибки основные	*	*	*	*
Ошибки дополнительные	*	> 95	*	*
Ошибок всего	*	*	*	*
Область намерений				
Ошибки лжи	> 90	*	> 90	*
Ошибки правды	*	*	*	*
Принятие	*	*	*	*
Отрицание	*	*	> 95	*
Смешанная	*	*	*	*
Адекватная	*	*	<95	*
Ошибки основные	> 90	> 95	> 90	*
Ошибки дополнительные	> 90	*	*	*
Ошибок всего	*	> 90	*	*

* Для уровня статистической значимости менее 90%.

Часто болеющие старшие дошкольники 5 лет хуже, чем их здоровые сверстники, распознают обман в области основных намерений (подарить, украсть, спастись от наказания) и дополнительных (намерений с большей информационной нагрузкой), на уровне 90%, в большей степени демонстрируют стратегию отрицания правды в области знаний – у них преобладали ошибки, связанные с распознаванием таких утверждений, как: «у тебя двое ушей», «у собаки четыре ноги» (на уровне 90%). Старшие дошкольники 7 лет, в отличие от сверстников, демонстрируют худшую успешность распознавания обмана в области дополнительных знаний, таких как: «город Санкт-Петербург основал Петр I», «четыре времени года – это зима, весна, лето и осень» (на уровне 90%), и дополнительных эмоций, таких как: отвращение, презрение, интерес-волнение, вина, удивление, стыд (на уровне 95%). При этом они в большей степени, чем их здоровые сверстники, демонстрируют смешанную стратегию распознавания, то отрицая правду, то принимая за правду обман.

Часто болеющие младшие школьники 9 лет, в отличие от здоровых сверстников, демонстрируют худшую успешность распознавания обмана в области дополнительных знаний (на уровне 99%) и основных намерений

(на уровне 90%). В большей степени проявляют стратегию отрицания (на уровне 95%) и в меньшей степени адекватную стратегию распознавания (на уровне 95%) в области намерений, то есть хуже, чем здоровые сверстники, распознают обман. Младшие школьники 11 лет в большей степени, чем их здоровые сверстники, проявляют стратегию отрицания в области знаний (на уровне 99%) и в меньшей степени смешанную (на уровне 99,9%).

Часто болеющие старшие дошкольники 5 лет несколько хуже распознают ситуации обмана и правдивого предъявления в области не только дополнительных (на уровне 99,9%), но и основных знаний (на уровне более 99%), обмана в области основных (на уровне 99,9%) и дополнительных эмоций (на уровне 99,9%) и намерений (на уровне 99 и 95%). Они чаще используют стратегию принятия обмана за правду (на уровне 95% в области знаний и 90% в области эмоций и намерений). Старшие дошкольники 7 лет чаще проявляют смешанную – неопределенную стратегию распознавания обмана в области знаний (на уровне 95%) и адекватную в области эмоций (на уровне 90%).

Младшие школьники 9 лет хуже распознают обман и правду в области дополнительных знаний (на уровне 99,9%), обман в области дополнительных эмоций и намерений (на уровне 99,9 и 90%). Они чаще используют стратегию принятия обмана за правду в области эмоций (на уровне 95%). При распознавании обмана чаще, чем часто болеющие старшие дошкольники 7 лет, используют стратегию отрицания предлагаемой правды в области эмоций (на уровне 95%) и адекватную стратегию в области намерений (на уровне 99%). Младшие школьники 9 лет в хуже, чем младшие школьники 11 лет распознают ситуации обмана и правды в области дополнительных знаний (на уровне 99,9%), обман в области эмоций, обман и правду в области намерений (на уровне 90 и 95%), чаще демонстрируют стратегию принятия обмана за правду в области эмоций (на уровне 95%). Часто болеющие младшие школьники 11 лет уже демонстрируют адекватную стратегию распознавания обмана во всех областях (на уровне более 95%).

При сравнении часто болеющих детей в контрастной группе сравнения наблюдаются значимое улучшение распознавания обмана в сфере знаний (на уровне 99,9%) и улучшение распознавания обмана в области основных намерений (на уровне 90%).

Условия применения разных признаков распознавания обмана

Изучение данного аспекта осуществлялось с использованием методики «Опросник»: блок 3 – конкретное понимание обмана. К условиям применения относились ситуации обмана, представленные в личном опыте ребенка: ребенок, как обманщик и ребенок, как обманываемый. К признакам относились: слова (то, что сказано), поведенческие проявления (улыбка, движение, взгляд, общее впечатление), знания (абстрактные и конкретные знания, связанные с данной ситуацией), контекст (особенности внешнего окружения, возникающие во время или после обмана), индивидуальные особенности (личностные характеристики, пол и возраст).

Направление и достоверность различий по условиям применения разных признаков при распознавании обмана между ЧБД и здоровыми детьми 5, 7, 9 и 11 лет по методике «Опросник»: конкретное понимание

Конкретное понимание (собственный обман), %								
Параметры сравнения	группы сравнения							
	5 лет		7 лет		9 лет		11 лет	
	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые
Слова	*		*		*		*	
Поведение	*		*		*		< 90	
Знания	*		*		< 90		< 90	
Контекст	*		*		*		*	
Индивидуальные особенности	*		*		*		< 95	
Конкретное понимание (обман со стороны другого)								
Слова	*		> 95		> 95		< 90	
Поведение	< 95		< 95		*		*	
Знания	*		*		*		< 90	
Контекст	*		*		*		*	
Индивидуальные особенности	< 95		*		*		< 99	

* Для уровня статистической значимости менее 90%.

В ситуации собственного обмана значимых отличий в опоре на определенные признаки обмана у часто болеющих и здоровых старших дошкольников не выявлено. Младшие школьники 9 лет реже, чем их здоровые сверстники опирались на собственные знания (на уровне 90%), а младшие школьники 11 лет – на собственные знания, поведение (на уровне 90%) и индивидуальные особенности (на уровне 95%).

В ситуации обмана со стороны другого старшие дошкольники 5 лет реже опирались на поведенческие проявления (на уровне 95%) и индивидуальные особенности другого (на уровне 95%). Старшие дошкольники 7 лет чаще ориентировались на слова другого (на уровне 95%) и реже на его поведение (на уровне 95%).

Младшие школьники 9 лет чаще, чем их здоровые сверстники, опирались на слова другого (на уровне 95%), а младшие школьники 11 лет на слова и знания о другом (на уровне 90%), а также индивидуальные особенности обманщика (на уровне 99%).

У часто болеющих детей в последовательных и контрастной группах сравнения:

В ситуации собственного обмана часто болеющие старшие дошкольники 7 лет чаще опираются на слова и собственное поведение (на уровне 95%). Часто болеющие младшие школьники 9 лет закрепляют способность опираться на собственное поведение (на уровне 95%), дополнительно научаются

контролировать свои индивидуальные особенности (на уровне 95%). Часто болеющие младшие школьники 11 лет закрепляют способности использовать свои индивидуальные особенности (на уровне 95%). При сравнении в контрастной группе с возрастом часто болеющие дети чаще используют признаки собственных слов (на уровне 95%) и поведения (на уровне 99,99%).

В ситуации обмана со стороны другого часто болеющие старшие дошкольники 7 лет в большей степени, чем дети 5 лет, опираются на слова и индивидуальные особенности обманщика (на уровне 90%). К середине младшего школьного возраста дети научаются опираться на поведенческие признаки другого (на уровне 95%).

При сравнении часто болеющих детей в контрастной группе с возрастом дети чаще опираются на поведение и индивидуальные особенности обманщика (на уровне 95%).

Самостоятельное использование обмана

Последний аспект изучался с помощью методики «Склонность к обману».

Таблица 5

Направление и достоверность различий склонности к обману в сфере знаний, эмоций и намерений между часто болеющими и здоровыми детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста по методике «Склонность к обману»

Параметры сравнения	Группы сравнения, %							
	5 лет		7 лет		9 лет		11 лет	
	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые	ЧБД	здоровые
Знания	> 90		*		*		*	
Эмоции	< 90		*		> 95		> 95	
Намерения	*		*		*		*	
Итого	> 90		*		> 95		> 95	

* Для уровня статистической значимости менее 90%.

Выявляются статистически значимые тенденции, указывающие на несколько большую склонность часто болеющих старших дошкольников 5 лет к обману в области знаний и меньшую склонность к обману в области эмоций (на уровне 90%). Значимых отличий в склонности к обману у часто болеющих и здоровых старших дошкольников 7 лет не выявлено, что указывает на одинаковую склонность детей к обману.

Младшие школьники 9 лет демонстрируют большую склонность к обману в области эмоций (на уровне 95%), которая сохраняется у младших школьников 11 лет.

С возрастом у часто болеющих детей, как и у здоровых, снижается количество случаев обмана.

Полученные результаты могут свидетельствовать о наличии у часто болеющих старших дошкольников 5 лет менее адекватных форм реагирования

при возникновении затруднительных ситуаций в области знаний, а у часто болеющих младших школьников в области эмоций.

При изучении данного аспекта у часто болеющих детей в последовательных и контрастной группах выявлена статистически значимая тенденция большей склонности к обману у часто болеющих старших дошкольников 5 лет в области знаний (на уровне 90%). У старших дошкольников 7 лет данная особенность уменьшается и к середине младшего школьного возраста переходит в склонность к обману в области эмоций (на уровне 90%). Часто болеющие младшие школьники 11 лет, в отличие от старших дошкольников 5 лет, демонстрируют меньшую склонность к обману в области намерений (на уровне 99,9%).

В целом можно сделать вывод о том, что часто болеющие дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста по сравнению со здоровыми сверстниками имеют особенности понимания обмана, которые заключаются в следующем:

– при *общем понимании обмана*: в большей степени затруднений, более частом использовании оценки и понятия «обман» часто болеющими старшими дошкольниками; более частом использовании понятий «обман» и более редком использовании синонимов обмана младшими школьниками; *общее понимание обмана* у часто болеющих детей с возрастом претерпевает качественные изменения от затруднения понимания и использования оценки у старших дошкольников 5 лет через использование непосредственно обмана у старших дошкольников 7 лет и младших школьников 9 лет до использования не только обмана, но и его синонимов у младших школьников в 11 лет;

– при *абстрактном понимании обмана*: в большей степени затруднений, более частом использовании тавтологии часто болеющими старшими дошкольниками; более частом использовании примера и более редком использовании обмана и его синонимов младшими школьниками; *абстрактное понимание обмана* у часто болеющих детей претерпевает изменения от затруднения и случаев редкого использования примеров у старших дошкольников через опору на использование тавтологии и редкого использования синонимов обмана в середине младшего школьного возраста к использованию непосредственно обмана и его синонимов к концу младшего школьного возраста;

– проявляются большие, чем у здоровых сверстников, *трудности распознавания обмана* в области основных и дополнительных намерений, дополнительных знаний и эмоций у часто болеющих старших дошкольников, дополнительных знаний у часто болеющих младших школьников 9 лет; у часто болеющих детей в большей степени преобладает стратегия отрицать правдивые ситуации; с возрастом у часто болеющих детей наблюдается рост *успешности распознавания обмана* сначала в области основных, а потом и дополнительных знаний, эмоций и намерений; наблюдается повышение эффективности стратегий распознавания от стратегии принятия обмана за

правду у старших дошкольников в 5 лет до адекватной стратегии распознавания у младших школьников к 11 годам;

– в *ситуациях собственного обмана* часто болеющие дети реже опираются на собственные знания; в *ситуации обмана со стороны другого* чаще опираются на слова и реже на поведение и индивидуальные особенности обманщика; с возрастом у часто болеющих детей наблюдается расширение диапазона *признаков* распознавания обмана от слов в старшем дошкольном возрасте до учета индивидуальных особенностей к концу младшего школьного возраста;

– у часто болеющих младших школьников выявлена несколько большая *склонность к обману* в области эмоций; с возрастом у часто болеющих детей наблюдается изменение *склонности к обману* от обмана области знаний до обмана в области намерений; склонность к обману с возрастом снижается.

Выявленные особенности понимания обмана отражают особенности социальной ситуации развития часто болеющего ребенка. Ряд отечественных исследователей (Г. А. Арина, Б. С. Братусь, В. Н. Касаткин, А. А. Михеева, В. А. Ковалевский, В. В. Николаева и др.) считают, что болезнь, независимо от ее нозологии, ставит ребенка в совершенно иную «особую» социальную ситуацию развития, сужает пространство возможной активности индивидуума, создает дефицитные условия для развития его личности, может спровоцировать кризис психического развития, привести к появлению новообразований как нормального, так и патологического типа. При этом важно помнить, что развитие соматически больного ребенка не является замедленным, а является качественно иным.

Библиографический список

1. **Альбицкий, В. Ю.** Часто болеющие дети: клинико-социальные аспекты. Пути оздоровления [Текст] / В. Ю. Альбицкий, А. А. Баранов. – Саратов: Радуга, 1986. – 183 с.
2. **Герасимова, А. С.** Особенности понимания обмана детьми 5 – 11 лет и становление «модели психического» [Текст]: автореф дис. ... канд. психол. наук / А. С. Герасимова. – М.: РГБ, 2003. – 24 с.
3. **Сергиенко, Е. А.** Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме [Текст] / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева // Психологический журнал. – 2003. – №4. – С. 54–65.
4. **Ковалевский, В. А.** Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка [Текст] / В. А. Ковалевский. – Красноярск: Изд-во КГПУ, 1997. – 122 с.
5. **Котова, Е. В.** Детско-родительские отношения в различных типах семей [Текст]: монография / Е. В. Котова. – Красноярск: РИО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. – 156 с.
6. **Малявкина, А. М.** Эмоционально-личностные особенности старших дошкольников с разной степенью склонности к обману [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. М. Малявкина. – М., 2003. – 25 с.

7. **Сериков, С. Г.** Концептуальные подходы к обеспечению сочетания умственных и физических нагрузок учащихся в здоровьесберегающем образовательном процессе [Текст] / С. Г. Сериков // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 202–209.

8. **Мукатаева, Ж. М.** Морфофункциональное развитие детей разных самотипов [Текст] / Ж. М. Мукатаева, С. Ж. Даирбаева, А. А. Муханова, В. Б. Рубанович, Р. И. Айзман // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 402–414.

9. **Данилова, О. Ю.** Проблема формирования эмоционального благополучия личности в психологической науке и ее взаимосвязь с индивидуально-типологическими особенностями человека [Текст] / О. Ю. Данилова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 192–202.

10. **Славгородская, М. В.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате [Текст] / М. В. Славгородская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 410–421.

РАЗДЕЛ XIII
РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378.147

Светлана Григорьевна Гаврилова

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Морской государственной академии имени Ф. Ф. Ушакова, gavrilovasg@inbox.ru, Новороссийск

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГОТОВНОСТИ
КАК НЕОБХОДИМОГО КОМПОНЕНТА ВОЕННОЙ
ПОДГОТОВКИ В ГРАЖДАНСКОМ ВУЗЕ**

Svetlana Grigor'evna Gavrilova

Senior lecturer, State Maritime Academy, gavrilovasg@inbox.ru, Novorossiysk

**FORMATION OF FOREIGN READINESS AS AN ESSENTIAL
COMPONENT OF MILITARY TRAINING IN THE CIVIL
INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION**

В последние годы стал актуальным вопрос о всесторонней военно-профессиональной подготовке офицерского состава, в том числе будущего офицера запаса, проходящего подготовку на факультете военного обучения гражданского вуза. Являясь структурным подразделением гражданских высших учебных заведений, факультет военного обучения осуществляет обучение курсантов по программам подготовки офицеров запаса. Цель обучения курсантов на факультетах военного обучения – это формирование мобилизационного ресурса армии и флота, подготовка младших офицеров для дополнительного пополнения офицерского корпуса на случай возникновения войны.

Подготовка офицеров запаса – это дополнительная образовательная программа и один из видов подготовки граждан к военной службе в соответствии с законами Российской Федерации «Об обороне», «О воинской обязанности и военной службе», «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», направленный на удовлетворение интересов личности, общества и государства.

У курсантов после окончания высшего учебного заведения появляется возможность проходить военную службу по полученной специальности на офицерских должностях как по призыву, так и в добровольном порядке. Кроме того, в процессе обучения на военной кафедре будущий офицер запаса должен приобрести определенные знания, умения и навыки, а также сформировать у себя ряд личностных качеств, позволяющих более эффективно

выполнять свои должностные обязанности в определенных сферах, в том числе в военно-профессиональной деятельности.

В результате обучения на военных кафедрах гражданских вузов общество получает эрудированных и творчески мыслящих офицеров, с широким кругозором, способных решать служебные, вахтенные, боевые и другие сложные задачи, специалистов с высоким уровнем профессионализма, способных к самосовершенствованию и самореализации.

Сложившаяся сегодня в России социально-экономическая обстановка, реформирование Вооруженных Сил Российской Федерации, интеграция военного и гражданского образования выводят систему военного образования на качественно новый уровень, обеспечивающий радикальное повышение профессионализма и общей культуры военных кадров, формирование у офицеров высоких нравственных качеств гражданина и защитника отечества [2, с. 37]. В связи с этим, вопрос повышения профессиональной готовности будущего офицера запаса к профессиональной деятельности приобретает все большую актуальность.

Известно, что в процессе деятельности человек осознает окружающий мир, создает материальные и духовные ценности, изменяет реально существующую действительность, формируется, развивается и становится личностью. Специфическим, сложным видом человеческой деятельности выступает воинская деятельность и в частности, профессиональная деятельность военно-морского офицера, которая влияет на личностную сферу военнослужащего, формирование его внутреннего мира. Деятельность представляет собой высшую форму активности человека [3, с. 39]. По своему содержанию она отражает его взаимодействие с окружающим миром, в котором человек ставит осознанные цели и выбирает средства для их достижения. Принять считать, что деятельность – это функция человека в целом, осуществляется им с помощью орудий труда, использование которых и сделало человека человеком.

Таким образом, профессиональная деятельность офицеров – это вид трудовой деятельности человека, который владеет комплексом военных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки в военном учебном заведении и опыта работы в Вооруженных силах. Профессиональная воинская деятельность – это деятельность по обеспечению военной безопасности государства, осуществляемая кадровыми офицерами [4, с. 38].

Изучая процессе подготовки курсанта на факультете военного обучения гражданского вуза – будущего офицера запаса, необходимо решить вопрос о его готовности к будущей профессиональной деятельности.

В 60-е годы в связи с необходимостью профессионального обучения людей различным видам труда было сформулировано понятие «готовность» личности как определенная степень зрелости, позволяющая адекватно ставить перспективные и ближайшие цели и решать возникающие задачи [6, с. 128]. Принято считать, что готовность – это условие успешного выпол-

нения профессиональной деятельности, она формируется и совершенствуется как самим человеком, так и всей социальной системой в целом. По мнению исследователей, это особое психическое состояние, общий функциональный уровень, на фоне которого развиваются процессы, необходимые для обеспечения результативности профессиональной деятельности.

М. А. Котик определяет «готовность» как мотивационный аспект личности, рассматривает это понятие как индивидуальное качество человека [5, с. 447].

Г. А. Бокарева рассматривает готовность к профессиональному труду инженера-механика как цель процесса обучения общенаучным дисциплинам и как целостное свойство личности [1, с. 264].

Понятие «готовность к профессиональной деятельности» исследователи (А. А. Громцева, В. В. Сериков, Е. Э. Смирнова) рассматривают как обладание определёнными знаниями, умениями, навыками, как сложное свойство личности, структурируемое компонентами: мотивационным, ориентационным, волевым и оценочным. Ряд авторов, развивая научные основы готовности к профессиональной деятельности, исследуя процесс подготовки студентов в морском техническом вузе, выявили и развили отдельные качества личности: готовность старшекласников к выбору профессий и совершенствование обучения лицеистов (Н. Ю. Бугакова, Н. В. Коре), компьютерную готовность (А. М. Подрейко), потребность в профессионально-ориентированных математических знаниях (Е. Н. Кикоть), профессиональных убеждениях (Е. А. Мажаева), социально-профессиональную готовность военно-морской деятельности (К. В. Греля), эксплуатационно-техническую готовность (А. Ю. Орешков).

В структуре готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности все признаки готовности взаимообусловлены. Здесь выделяются следующие компоненты готовности: физиологический (А. А. Ухтомский), психологический (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Б. Д. Парыгин и др.), профессиональный (А. И. Мищенко, А. Д. Щербаков и др.), временной (Н. Д. Левитов), и т. д.

В нашем исследовании готовность будущих офицеров к профессиональной деятельности рассматривается с учетом мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов.

Мотивационный компонент включает отношение и стремление будущих офицеров запаса освоить и выполнить свою профессиональную деятельность чувством долга, патриотизм, ответственность за подчиненных и судьбу Родины.

Когнитивный компонент готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности включает совокупность необходимых знаний: основ военного мастерства, системы принципов и средств военной деятельности, знание принципов построения отечественной профессиональной деятельности, ее системы и содержания, знание особенностей военной техники, современных военных технологий, знание методов, средств и форм орга-

низации профессиональной деятельности и управления жизнью воинского коллектива.

Деятельностный компонент предполагает формирование организаторских и коммуникативных умений на основе современных социально-педагогических технологий, военной деятельности подчиненных, формирование взаимоотношений с подчиненными и другими офицерами, а также с членами семей военнослужащих.

На сегодняшний день в структуре общей готовности к профессиональной деятельности особая роль принадлежит коммуникативной готовности, в состав которой входит иноязычная готовность к профессиональной деятельности. *Для ее формирования необходимо соблюдать следующие педагогические условия:*

- создание ситуаций, максимально приближенных к выполнению профессиональных обязанностей;
- формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного языка;
- обеспечение контакта с другими кафедрами на основе межпредметных связей;
- разработку и внедрение новых педагогических технологий.

Формирование иноязычной готовности к профессиональной деятельности осуществляется на основе следующих принципов: профессиональной коммуникативной направленности учебной деятельности; межпредметной интеграции и преемственности в обучении; комплексной мотивации к изучению иностранного языка; дифференцированного обучения различным видам речевой деятельности; проблемности; ситуативности; аутентичности языкового материала; опоры на интеллектуальный потенциал обучаемых при выборе форм иноязычного общения.

В настоящее время актуален вопрос профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, цель которого состоит в развитии профессиональной иноязычной готовности к профессиональному межкультурному общению, что позволяет будущему военному специалисту более глубоко овладеть профессией и свободно реализоваться в окружающей действительности.

Кроме того, обучение иностранному языку тесно связано с формированием личности будущего офицера запаса, развитием его познавательных и созидательных способностей и владением речевой культурой. Способность курсанта усваивать чужую языковую систему и использовать иностранный язык как средство общения позволяет будущему военному специалисту получить информацию по своей профессиональной направленности, о развитии военной техники других государств, сформировать свое мнение об особенностях страны изучаемого языка, расширить знания путем чтения научно-технической литературы на иностранных языках и вооружиться необходимыми для этого умениями и навыками. Изучение культуры и языка

несет в себе не только общеобразовательные идеи, но и одновременно обеспечивает развитие личности, поддерживает мотивацию обучаемых.

Формировать языковую готовность мы предлагаем средствами иностранного языка и иноязычного текста, содержащего конкретную профессиональную, военную информацию, в частности. В целях расширения и углубления профессиональных знаний в период прохождения военной подготовки на факультете военного обучения гражданского вуза для студентов нами разработан спецкурс «Организация военных перевозок» в соответствии с учебной программой подготовки офицеров запаса на военной кафедре № 4 «Организация военных сообщений и воинских перевозок водным транспортом». Этот спецкурс состоит из специально подобранных оригинальных текстов, имеющую большую прикладную направленность, основан на межпредметных связях и рассматривается в качестве средства обучения будущих военно-морских специалистов.

Совместная работа с военными кафедрами поможет усилить связь между содержанием иноязычного материала и специальными военными дисциплинами, формировать готовность обучаемых к решению типовых задач для будущей профессиональной деятельности и глубже овладеть профессией, что даст возможность выработать у обучаемых устойчивый познавательный интерес и потребность в использовании литературы на иностранных языках для профессионального непрерывного совершенствования.

Наши учитывались индивидуальные способности курсанта, их занятость и уровень подготовки в процессе разработки модулей. При этом принимали во внимание принцип поэтапного формирования знаний и когнитивные особенности обучаемых. Уровень предлагаемого курсанту модуля зависит от его языковой подготовки. Так курсанту со слабой языковой подготовкой предлагаются посильные задания, чтобы стимулировать желание совершенствовать знания иностранного языка. Для курсантов со средними способностями предлагаются более сложные задания, чтобы он мог оценить достигнутый результат в языковой подготовке. Но особое внимание уделяется сильному курсанту, чтобы его речевая деятельность и познавательная активность не снизилась. Каждому обучаемому в группе предлагается свой вид задания.

Таким образом, при работе с будущими офицерами запаса мы опираемся на содержание тех специальных дисциплин, которые заложены в основе их профессиональной военной подготовки. Это отражается на подборе специального материала для чтения и перевода, а также на составлении заданий, выполнение которых позволяет студентам обрести навыки и умения профессионального общения. Такой подход в обучении гарантирует целостное погружение студентов в профессионально-ориентированную деятельность, формирует устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка и способствует всестороннему развитию личности будущего офицера запаса.

Резюмируя выше сказанное, можно сделать вывод, что процесс изучения иностранного языка будет более продуктивным в обучении будущих спе-

циалистов, если он максимально приближен к реальной профессиональной деятельности будущего офицера запаса, а иноязычная готовность становится одним из главных компонентов военной подготовки, проводимой на факультете военного обучения в условиях гражданского вуза.

Библиографический список

1. **Бокарева, Г. А.** Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов: (на примере обучения математике в техническом вузе). [Текст] / Г. А. Бокарева. – Калининград: Кн. изд-во, 1985. – 264 с.
2. **Илькевич, Б. В.** Военное образование: современное содержание и перспективы развития [Текст] / Б. В. Илькевич, Ю. Ф. Фоминых, В. А. Поламаренко // Деп. в ЦСИФ МО РФ 17.7.2000, инв. № В4431. СРДР сер. Б., вып. № 52. – М.: ЦВНИ МО РФ, 2000. – 37 с.
3. **Калюжный, А. С.** Военная психология и педагогика в профессиональной деятельности офицера Военно-морского флота [Текст]: учебное пособие / А. С. Калюжный. – Н. Новгород: НГТУ, 2004. – 39 с.
4. **Коровин, В. М.** Система профессионального становления офицеров в военных вузах [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед.наук. / В. М. Коровин. – Воронеж: ВГУ, 2002. – 38 с.
5. **Котик, М. А.** Психология и безопасность. [Текст] / М. А. Котик. – Таллин: Вагус, 1989. – 447 с.
6. **Кулюткин, Ю. Н.** Психология обучения взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
7. **Сластенин, В. А.** Педагогика: Инновационная деятельность [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 223 с.
8. **Сенько, Ю. В.** Технология профессионального образования в герменевтическом круге [Текст] / Ю. В. Сенько // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 69–84.
9. **Вольф, Е. Н.** Дифференциально-индивидуальная траектория иноязычного образования экономистов на основе проектно-текстовой технологии [Текст] / Е. Н. Вольф // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 214–223.
10. **Евдокимова, Н. В.** Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции [Текст] / Н. В. Евдокимова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 182–191.
11. **Сурнина, Т. Ю.** Развитие тьюторских компетенций как способ совершенствования деятельности современного преподавателя [Текст] / Т. Ю. Сурнина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 169–180.
12. **Сергеев, О. Ю.** Развитие академической мобильности студентов отраслевых вузов средствами иностранного языка [Текст] / О. Ю. Сергеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 203–208.

УДК 651.01 + 651.7

Надежда Николаевна Кузьмина

Старший преподаватель кафедры международных коммуникаций международного факультета Южно-Уральского государственного университета, naniku@mail.ru, Челябинск

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ
РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ
К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА**

Nadezhda Nikolaevna Kuzmina

Senior lecturer of the department «International Communications», the International Faculty, South Ural State University, naniku@mail.ru, Chelyabinsk

**METHODIC REALIZATION OF A MODEL OF THE FUTURE
MANAGERS' DEVELOPMENT OF READINESS FOR BUSINESS
COMMUNICATION IN AN EDUCATIONAL PROCESS
OF A UNIVERSITY**

Для реализации модели и оценки ее эффективности проведен формирующий эксперимент. В контрольных группах занятия проводились традиционно, а в экспериментальных – по разработанной нами методике.

На традиционных занятиях по иностранному языку можно увидеть явные упущения:

- диспропорция между целями обучения и воспитания в образовании;
- диспропорция в использовании разных методов в образовании;
- малое внимание уделяется письму в целом и деловому письму в частности;
- отсутствие направленности на воспитание социальных и моральных норм, принятых в нашем обществе, без знания которых невозможна полноценная деловая коммуникация;
- сведение образовательного процесса к простому «научению», низкая доля продуктивных методов;
- недостаточное количество средств эмоционального воздействия на студентов, в том числе и побуждения, стимулирования, поощрения.

Мы построили экспериментальную методику, учитывая все выявленные недостатки традиционной методики. Экспериментальная методика состоит в реализации специальным образом организованного учебно-педагогического взаимодействия, сориентированного на развитие готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации. Целью учебно-педагогического взаимодействия является развитие готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации, побуждение их к написанию различных видов писем, выполнению различных видов деловой коммуникации.

Интегрированный спецкурс «Деловая коммуникация менеджера», рассчитан на 30 часов аудиторной работы и проводится на первом курсе. Поскольку данный спецкурс интегрирует в себе содержание многих дисциплин, мы выделяем следующие темы.

Первый раздел «Вербальные средства деловой коммуникации» включает 5 тем:

Понятие деловой коммуникации в деятельности менеджера, базовые модели деловой коммуникации, участники деловой коммуникации в деятельности менеджера, цели и роль деловой коммуникации во взаимодействии с партнерами менеджера.

Слушание в деловой коммуникации. Критика и комплименты в деловой коммуникации. Барьеры в деловой коммуникации.

Имидж делового человека. Формирование вербального имиджа. Самопрезентация.

Русский речевой этикет в деловой коммуникации.

Формы деловой коммуникации: деловая беседа по телефону; дискуссия; деловые переговоры; деловые совещания; торги; презентация.

Второй раздел «Деловая переписка менеджера» включает 4 темы:

Характерные черты (логика и особенность композиции, стиль) и расположение частей делового письма (реквизиты). Пунктуация делового письма. Написание адреса, оформление конверта. Дата, указание на конкретное лицо, ссылка, заголовок к тексту письма. Вступительное обращение и заключительная формула вежливости (этикетные формы обращения). Вступительные и заключительные абзацы (используемые клише). Текст письма (терминология профессиональной деятельности менеджера, выбор языковых единиц с целью воздействия на партнеров по переписке). Подпись, приложения и рассылаемые копии.

Внутренняя переписка: Докладные, служебные записки (освещаются принципы и схемы их составления).

Внешняя переписка: Коммерческие письма (письмо-запрос, оферта, рекламация, различные виды ответов); сопроводительное письмо, напоминание, подтверждение, просьба и т. п.; нерегламентированные письма (рекламные, информационные, письмо-представление фирмы и т. п.); личная служебная переписка (поздравления, приглашения, ответы на приглашения, выражение соболезнований, рекомендации и т. п.); документы назначения кадров на должность (сопроводительное письмо, резюме, предложение должности, подтверждение принятия должности и др.).

Быстрые средства связи: телеграммы, факсимильные и электронные сообщения: факсы, телеграммы и письма электронной почтой, ответы на них (студенты знакомятся с особенностями деловых сообщений для оперативных средств связи).

Третий раздел «Невербальные средства деловой коммуникации» включает 5 тем:

О чем говорят невербальные сигналы.

Мимика как важнейший передатчик информации о личности.

Жесты и позы, формирующие позитивный имидж.

Невербальные сигналы менеджера в деловой коммуникации с личностью и в публичном выступлении перед группой.

Требования делового этикета к невербальному поведению менеджера.

Приступим к более подробному рассмотрению каждого вида работы. Хотелось бы сразу отметить, что работа с текстами, цитатами и т. д. помимо усвоения знаний о деловой коммуникации менеджера, направлена посредством языковых единиц (начиная от слова и заканчивая текстами и сверхфразовыми единствами) на воздействие на сознательную, подсознательную и эмоциональную сферы человека. Языковые единицы вызывают определенные эмоции (т. к. в качестве мотивов могут выступать и эмоции) и имеют знаковый аспект.

Работа по разделу **«Вербальные средства деловой коммуникации»** над темой «Деловая коммуникация в деятельности менеджера». При составлении этой темы студентам дается задание не просто формально пересказать теорию, а постараться проанализировать возможных участников деловой коммуникации в деятельности менеджера, цели и роль коммуникации во взаимодействии с партнерами менеджера, выразить свои планы на будущее, связанные с деловой коммуникацией. Рассказ на данную тему помогает преподавателю в выявлении знаний у студентов о деловой коммуникации, а также дает возможность увидеть проявленный интерес к данной проблеме.

Работа над сочинением «Моя будущая профессия». Студентам предлагается написать сочинение о том, почему они выбрали данную профессию, что их больше всего привлекает в ней, какую роль занимает деловая коммуникация в профессии менеджера. Выразить собственные планы, связанные с будущей профессией, где бы они хотели работать в будущем, и какие перспективы открывает успешная деловая коммуникация.

Преподаватель с помощью данной работы узнает о заинтересованности студентов в деловой коммуникации, что в дальнейшем позволит организовать учебно-педагогическое взаимодействие таким образом, чтобы обеспечить успешное развитие готовности к деловой коммуникации у каждого студента.

Работа с текстами по специальности о важности и значимости деловой коммуникации в деятельности менеджера. Студентам предлагаются следующие тексты: Роль деловой коммуникации в деятельности менеджера; Деловая переписка в управлении; Кто пишет деловые письма?; Первое погружение в деловую коммуникацию; Стратегии деловых бесед; Как важно быть кратким; Лингвистические основы деловой переписки; Этикет в мире бизнеса; Важность пунктуации при написании деловых писем; Деловая коммуникация: внутренняя и внешняя; Всемирная паутина; Что такое сетевой этикет?; **Имидж делового человека; Как составить деловую презента-**

цию; О чем говорят невербальные сигналы и т. д. При этом включаются тексты не только информационные, но и пояснительные и инструктивные.

В учебно-педагогическом взаимодействии преподаватель предлагает студентам:

1. Обсудить: главные идеи текста путем проверки пунктов плана (самостоятельно составленного каждым учеником); какие ключевые слова можно выбрать для передачи основного содержания изученного текста; какие вопросы освещаются в тексте; как передать главную идею текста несколькими предложениями; ключевые слова, которые можно использовать в качестве опоры при обсуждении проблемы, освещаемой в тексте; предлагается разбить текст на несколько смысловых частей и подумать, какие предложения, из написанных на доске (карточке), могут служить заглавиями текста; какая новая информация (для каждого) получена из текста; как эта новая информация может пригодиться для деловой коммуникации менеджера;

2. Прокомментировать: факты, которые показались для вас самыми важными (интересными) для деловой коммуникации менеджера; собственную формулировку основной идеи текста.

Работа с цитатами. Данная работа подчеркивает важность деловой коммуникации, обращает внимание на ключевые моменты составления хорошего делового письма, дает студентам возможность обсудить ключевые моменты.

The present letter is a very long one, simply because I had no leisure to make it shorter (Blaise Pascal, translated from French, *Lettres Provinciales*, XVI, 1656). (Данное письмо – очень длинное, просто потому что у меня не было свободного времени сделать его короче. Перевод с французского).

In composing, as a general rule, run your pen through every other word you have written; you have no idea what vigor it will give your style (Sydney Smith). (При составлении письма просмотрите каждое слово, написанное Вами, Вы не имеете представления, какую силу может придать слово Вашему стилю).

Communication works for those who work at it (John Powell). (Общение работает на тех, кто работает над ним).

If any man will draw up his case, and put his name at the foot of the first page, I will give him an immediate reply. Where he compels me to turn over the sheet, he must wait my leisure (Lord Sandwich). (Если человек опишет свою ситуацию и подпишется на первой же странице, я немедленно отвечу ему. Если же он заставит перевернуть страницу, он будет ждать моего свободного времени).

Работа со специально подобранными пословицами и поговорками. Предлагается студентам проанализировать пословицы и поговорки. Данные пословицы и поговорки подбираются таким образом, чтобы при анализе информации содержащейся в них, студенты получали информацию в области деловой коммуникации (Что написано пером, не вырубишь топором), а также социальных норм (A bargain is a bargain. Уговор дороже денег.). Это

может быть информация об отношениях между людьми, могут затрагиваться важные вопросы, касающиеся соблюдения социальных норм.

Использование пословиц и поговорок в развитии готовности к деловой коммуникации оказывается важной составляющей при усвоении социальных норм, так как деловая коммуникация будет наиболее успешна, если она будет осуществляться в соответствии с социальными нормами, т.е. при уважительном отношении к партнеру, на паритетных началах, учитывая культуру профессионально-делового общения, что соответствует гуманно ориентированному подходу.

Для развития готовности к деловой коммуникации мы также использовали систему упражнений. Под системой упражнений С. Ф. Шатилов понимает такую совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и таком количестве, которые учитывают закономерности развития умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии [3].

Обратимся к рассмотрению комплекса упражнений, который построен на следующих лингводидактических положениях:

- пошаговое, дозированное предъявление материала;
- подача теоретико-инструкционной базы в проблемных заданиях;
- представление заданий с нарастанием трудностей (от составления словосочетания и единичного предложения, до сверхфразового единства и полностью оформленного текста (либо письма со всеми реквизитами)).

Практика показывает, студенты не способны составить правильно оформленный в языковом и структурном отношении деловой текст (либо письмо), изучив только готовый образец или список речевых клише. Это влечет за собой огромное количество ошибок и недопонимания со стороны студентов, поэтому принят следующий порядок предъявления материала: (реквизит) – фраза-клише – абзац – макет текста (письма) – текст (письмо).

Вместо традиционного объяснения нового материала мы предлагаем студентам выполнить упражнения, в которых они самостоятельно должны уяснить материал, необходимый для выполнения последующего задания. Упражнения комплекса взаимосвязаны и взаимозависимы. В результате решения такого рода познавательных задач, учащиеся самостоятельно формулируют правила, делают выводы.

Приведем примеры эмпирических заданий при обучении написанию адреса. Сначала учащимся предлагается внимательно изучить несколько правильно оформленных адресов с разными пунктами назначения и разными адресатами. Затем необходимо назвать составляющие их части, а в следующем задании, нужно расположить названия составных частей адреса в той последовательности, в какой их принято употреблять. Несомненно, второе задание невозможно выполнить без тщательной проработки первого.

Например, изучая такой компонент письма, как дата, студенты знакомятся с образцами написания даты в других странах. Далее приводится

написание даты в цифровом варианте, после чего необходимо ответить на вопрос: почему нельзя писать дату только цифрами.

После проработки каждого реквизита письма можно переходить к составлению отдельных фраз с постепенным нарастанием уровня сложности (заголовков текста письма; составление независимых предложений; составление взаимосвязанных предложений с опорой на языковые единицы; составление макета письма по опорной информации; составление письма на основе ситуации).

Отработка других видов деловой коммуникации (переговоров, совещания; торгов; презентации) осуществляется при изучении и анализе кейсов, проведении деловых игр, проектов.

Обсуждение кейсов. В большинстве случаев на занятиях студенты используют кейсы о действующих компаниях с целью применения стратегического анализа и получения профессионального опыта при выполнении заданий, а также при осуществлении стратегии. Кейс излагает действительные события и обстоятельства, связанные с особой управленческой ситуацией, в которой находится компания. Он раскрывает перед аналитиками сцену действий и знакомит их со всеми обстоятельствами. Кейс может касаться целой отрасли промышленности, одной организации или ее части; обсуждаемая организация может быть как коммерческой, так и некоммерческой. Сущность роли студента в анализе кейса состоит в том, чтобы обнаружить ошибки и оценить ситуацию, описанную в кейсе, а затем предложить соответствующие пошаговые действия.

Цели анализа кейсов:

– Усилить понимание того, что должен делать менеджер, а что нет, для того, чтобы привести бизнес к успеху.

– Обучить навыкам оценки достоинств и недостатков ресурсов компании и ведения анализа в разных отраслях и конкурентных условиях.

– Получить ценную практику при определении стратегических вопросов, к которым нужно обратиться, оценивая альтернативы и создавая осуществимый план действий.

– Повысить самооценку студентов при принятии ими самостоятельных решений в сравнении с принятием авторитетной точки зрения преподавателя или ответов в конце книги.

– Получить опыт близкий к реальному, оказываясь в условиях разных отраслей промышленности и компаний.

– После обсуждения кейса можно попросить студентов предоставить письменный анализ кейса или дать рекомендации, подготовить устное выступление, используя презентацию, т. е. задействовать многие базовые модели деловой коммуникации.

Проведение деловых игр. Деловая игра, по А. А. Вербицкому, является формой воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда [2, с. 128]. Таким образом, в деловой игре обучающиеся

выполняют квазипрофессиональную деятельность, которая несет в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности.

В процессе деловой игры чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости сотворчества дают возможность преодолеть внутренний дискомфорт и в полной мере выразить свои способности, задатки, показать усвоенные в процессе обучения знания. Нами выделяется чрезвычайная важность и необходимость деловой игры для развития готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации.

В учебно-педагогическом взаимодействии преподаватель предлагает обсудить со студентами:

- важность и необходимость такого вида работы как деловая игра;
- предмет информационного поиска (т.е. выбрать интересующие студентов темы для проведения деловой игры);
- то, как эта информация может пригодиться в дальнейшей самореализации в профессиональной деятельности;
- основные этапы деловой игры;
- функции каждого участника игры, характер межролевого взаимодействия;
- правила проведения игры;
- систему оценок результатов игры;
- возможное распределение ролей для проведения деловой игры;
- какую информацию необходимо собрать для того или иного участника деловой игры;
- выводы и обобщения, которые необходимо будет делать на всем протяжении работы с материалами;
- сроки подготовки к деловой игре;
- максимальный объем информации по специальности, которым необходимо владеть каждому участнику игры;
- ключевые слова и термины по специальности, которые необходимо знать всем участникам деловой игры.

Нами успешно проведено несколько деловых игр. Например, деловая игра «Собеседование», прошедшая на начальном этапе преподавания интегрированного курса, которая охватывала следующие темы: **имидж делового человека; речевой этикет в деловой коммуникации; жесты и позы, формирующие позитивный имидж и др.** Помимо этого мы продолжили данную деловую игру в форме деловой переписки.

Приведем пример деловой игры на тему «Заявление на работу». Студенты выбирают роли и в соответствии с ролью студент должен написать сопроводительное письмо, приложив резюме, или ответить на сопроводительное письмо и пригласить на собеседование. Далее в зависимости от роли студент должен написать письмо о предложении должности или подтвердить принятие должности. В данном случае предполагается работа в парах.

Также деловая игра может происходить посредством обмена письмами с педагогом через Интернет, где взаимодействие строится на паритетных

началах и позволяет студенту полностью самореализоваться в данной сфере. В данном случае обмен письмами с педагогом будет также являться средством приобретения опыта. Целесообразно проводить подобные деловые игры на темы: «Запрос информации о продукте (организации)», «Жалобы» и т. д.

Разработка данных мероприятий осуществляется в несколько этапов по следующей схеме [1]:

I этап (организационно-методический) отражает подготовительную работу преподавателя – организатора игры и включает: 1) постановку целей; 2) описание базовой ситуации; 3) подготовку вспомогательных материалов (лексико-грамматический инвентарь, и т. п.).

II этап (подготовительный) состоит из:

– доигрового брифинга, в ходе которого преподаватель обсуждает с участниками правила, знакомит их со сценарием и социально-психологическими характеристиками ролей, которые затем распределяются между студентами;

– выполнения подготовительных упражнений, касающихся тематики игры.

На данном этапе студенты получают карточки с инструкциями, где представлен репертуар выбранной роли каждого участника игры (определение роли, значение роли в игре, права и обязанности, характер взаимодействия с другими участниками игры и т. п.).

III этап представляет собой собственно развитие деловой игры. На данном этапе проводится видеосъемка.

IV этап (постигровой брифинг) состоит в развернутом и аргументированном видеоанализе, обсуждении преподавателем и студентами хода игры, анализе действий отдельных участников, оценке коммуникативных умений, а также знаний и умений студентов по деловой коммуникации.

Критериями оценки выступают:

– степень соответствия роли;

– использование этикетных форм обращения и языковых единиц с целью эмоционального воздействия на партнера;

– учет особенностей делового языка, использование клише;

– лингвистическая компетентность (отсутствие лексических и грамматических ошибок, наличие терминов);

– результативность.

Проектный метод. Логика работы будущих менеджеров над проектом предусматривала: 1) выбор темы проекта, количества участников; 2) обсуждение возможных вариантов решения проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики (основные методы – эвристическая беседа, мозговая атака, дискуссия); 3) распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений; 4) самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым задачам; 5) промежуточные обсуждения полученных

данных с использованием таких методов как круглый стол, дискуссия и игры; 6) защита проектов, оппонирование (ведущий метод – ролевая игра); 7) коллективное обсуждение, экспертиза, коллективная рефлексия и выводы.

Приведем пример проведенного нами проекта «Деловая коммуникация в деятельности менеджера», который осуществлялся в ходе всего интегрированного спецкурса.

Этап 1. Студенты выбирают название компании (организации), что производят или предоставляют (продукт или услугу); перед каждым студентом стоит задача продать свой продукт другой фирме, используя все виды деловой коммуникации. На данном этапе студенты готовят рекламу своего продукта-презентацию.

Этап 2. Осуществление деловых бесед по телефону, переговоров по покупке. На данном этапе студенты параллельно ведут деловую переписку: рекламное письмо; запрос информации о продукте или услуге – ответ; заказ продукции – ответ; встречное предложение о цене – ответ; жалоба – ответ на жалобу.

Этап 3. Торги.

Этап 4. Итог – презентация своей деятельности, анализ предпринятых решений.

Таким образом, нами проводилась работа на занятиях интегрированного спецкурса «Деловая коммуникация менеджера», направленная на развитие готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации посредством учебно-педагогического взаимодействия. Об эффективности проделанной работы можно судить по результатам развития готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации в образовательном процессе университета.

Библиографический список

1. **Активные** методы обучения в преподавании иностранного языка [Текст]: пособие для преподавателей иностранных языков вузов / Под ред. Н. П. Бельтюковой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1990. – 158 с.
2. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе [Текст]: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. **Шатилов, С. Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 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. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, учена степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

4. 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!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список 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 библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the "Siberian pedagogical journal" asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
 - First name, middle name, last name (completely);
 - Scientific degree and post;
 - Place of work;
 - Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled "Bibliography". All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes “they were facing constant problems of unfavorable community environment” [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir’s Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ **(научно-практическое издание)**

4/2009

Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Ответственный секретарь: Н. В. Кергилова
Оператор электронной верстки: А. А. Жарков
Программисты: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова
Технический секретарь: Е. В. Куркова

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244–12–95, 244–11–55. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 35,35. Уч.-изд. л. 25,16

Подписано в печать: 20.03.09. Тираж 1000 экз. Заказ № 232.

Отпечатано в типографии ООО «Немо Пресс».

630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202. Тел.: (383) 292–12–68, 226–40–13
e-mail: nemopress@mail.ru