

«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» размещен в Научной Электронной Библиотеке – НЭБ www.elibrary.ru
ИФ РИНЦ 2008 – 1,395*

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

7/2009

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

Р. О. Агавелян доктор психологических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

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

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

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

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

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

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

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

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

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

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

—
*«The Siberian pedagogical journal» is available in Scientific Electronic Library
NEB www.elibrary.ru
IF RINZ 2008 – 1,395*

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

(scientific edition)

7/2009

Novosibirsk

“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

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

Editorial Board:

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

Editorial Council:

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

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor

O. K. Agavelyan 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

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

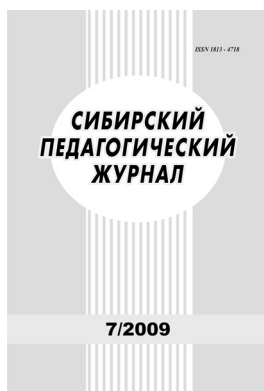
N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

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*

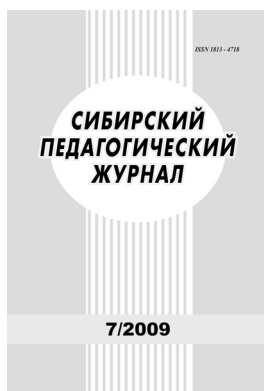
«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: Sibirskij pedagogiceskij zurnal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. z.

«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

К столетию педагогического образования на Дальнем Востоке

О. Б. Лыниша, Н. Л. Коршунова.

От учительской семинарии до института 24

Данная статья посвящена истории Уссурийского государственного педагогического института и педагогического образования на Дальнем Востоке, у которых общие истоки. Авторы обращаются к первым годам работы женской учительской семинарии, давшей начало педагогическому образованию Приморья, и прослеживают ряд ее последовательных преобразований, вплоть до настоящего времени. При этом ими отмечается то, что составляет историю, традиции, современное состояние вуза и его будущее.

Ключевые слова: педагогическое образование Приморья; педагогическое образование на Дальнем Востоке; Никольск-Уссурийская женская учительская семинария; П. Н. Рябинин; Уссурийский государственный педагогический институт.

Раздел I. Информационные и педагогические технологии

О. А. Ласковец.

Методика обучения студентов вузов способам кодирования лекционной информации 40

Автор рассматривает основные трудности, с которыми обучаемые сталкиваются, кодируя учебный аудиоматериал; предлагает этапы и некоторые приемы формирования у студентов умений отбирать, сокращать лекционную информацию, проводить первичную и вторичную обработку конспектов; анализирует основные результаты экспериментального обучения.

Ключевые слова: лекция; конспект; слушание; кодирование; первичная и вторичная обработка конспектов.

Л. С. Рязанова.

Повышение качества математического образования как педагогическая проблема 51

Статья посвящена проблеме повышения качества математического образования. Автор предлагает комплекс организационно-педагогических условий повышения качества математического образования студентов университета, посредством его модульно-рейтинговой оценки.

Ключевые слова: качество математического образования студентов университета; критерии качества математического образования; модуль; рейтинг; организационно-педагогические условия повышения качества математического образования.

Раздел II. Языковая культура

Н. И. Колесникова.

Формирование жанровой компетенции студентов и магистрантов в профессиональной сфере общения 57

В статье рассматривается актуальная проблема формирования жанровой компетенции студентов и магистрантов нефилологических вузов, для решения которой выделяются базовая, высшая и минимальная единицы обучения, предлагаются «Методическая структура введения научной работы» и «Межжанровая модель научного текста».

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция; текстовые и жанровые модели как единицы обучения.

Т. Г. Матулевич.

Знание. Крылатое выражение. Коммуникативная компетенция (читаем The Economist) 65

Рассматриваемый заголовок опубликованной в журнале «Экономист» статьи создан по аналогии с крылатым выражением. В работе предлагается организационная модель интерпретации заголовка.

Ключевые слова: декларативное знание; крылатое выражение; коммуникативная компетенция; умозаключение; интерпретация; чтение.

Раздел III. Формирование культуры личности

Ф. Н. Алипханова.

Факторы, формирующие молодежную субкультуру 80

В статье автором дана структура нравственной культуры личности. Показано отличие нравственной культуры личности от культуры общества, подчеркивая, что сегодня такие общечеловеческие ценности как доброта, вежливость, взаимопомощь, доверие зачастую воспринимаются молодыми людьми как признак слабости, препятствие к достижению успеха. Основным жизненным кредо становится принцип «все цели хороши».

Ключевые слова: нравственная культура личности; молодежная субкультура.

О. В. Лешер, Д. А. Савельев, С. Р. Кабиров.

Социализация личности студента технического вуза в системе профессионального образования 92

В статье рассматриваются содержательные и функциональные особенности социализации личности студента технического вуза с учетом позитивного воспитательного потенциала молодежных общественных организаций.

Ключевые слова: профессиональное образование; социализация.

Н. В. Кавкаева, М. И. Губанова.

Структура экономической социализации студентов в воспитательно-образовательном процессе университета 100

Экономическая социализация молодежи рассматривается как процесс формирования экономической культуры. Развивающей социокультурной средой студента университета является целостный педагогический процесс, рассматриваемый через призму социального заказа на образование.

Ключевые слова: экономическая социализация; экономическая культура; социокультурная среда; социальный заказ на образование; совершенствование преподавания экономических дисциплин.

Раздел IV. Повышение качества современного школьного образования

М. М. Шубович.

Междисциплинарный подход к организации педагогической поддержки детей-мигрантов и их семей в отечественной и зарубежной практике социальной работы 113

Миграционные процессы в России достигли в последнее время огромных масштабов. Значительную часть мигрантов составляют дети, следовательно, актуальной становится проблема их адаптации в социум.

Ключевые слова: мигранты; проблема социокультурной адаптации детей; междисциплинарный подход; практика социальной работы.

- Н. Г. Новичкова.*
Анализ практики социально-педагогической деятельности общеобразовательной школы по профилактике девиантного поведения подростков и ее развитие в современных условиях 121
В статье показана роль общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования в жизни детей и подростков, а также рассматривается проблема занятости свободного времени.
Ключевые слова: общеобразовательная школа; социально-педагогическая деятельность; дети и подростки.
- О. Н. Артеменко.*
Реализация дифференцированного подхода в обучении младших школьников 126
В статье представлен анализ функционирования различных типов образования; описана реализация применения дифференцированного подхода в учебном процессе и его влияние на умственное развитие школьников.
Ключевые слова: обучение; дифференцированный подход.
- Л. С. Ерина, Е. А. Эм.*
Невербальная презентация учителя в педагогической интеракции 133
Статья посвящена педагогическому взаимодействию, как важному элементу в организации эффективного обучения; представлен анализ педагогических факторов, оптимизирующих эффективность педагогического взаимодействия.
Ключевые слова: учитель; педагогическая интеракция; педагогическое взаимодействие.
- О. И. Ковалева.*
Инновационные технологии обучения учащихся общеобразовательных учреждений как эффективное средство психокомфортного развития 139
Статья посвящена изучению непрерывно развивающейся системы образования, для которой характерно постоянное обновление и саморазвитие, инновационных технологий, применяемых в обучении учащихся общеобразовательных школ.
Ключевые слова: обучение; инновационные технологии; психокомфортное развитие.
- Е. А. Селюкова.*
Феномен толерантности в установлении межэтнических отношений в педагогическом коллективе общеобразовательной школы 148
Статья посвящена анализу актуальной для современной педагогической теории и практики проблемы формирования толерантности личности, установления межэтнических отношений в педагогическом коллективе. Автором представлен феномен толерантности и специфика его формирования с позиции анализа в различных научных направлениях.
Ключевые слова: толерантность; межэтнические отношения; педагогический коллектив.
- Л. А. Калашникова.*
Формирование социальной зрелости личности учащихся как педагогический феномен (на примере «Сибирской гимназии») 155
В статье обобщается опыт работы МБОУ «Гимназия № 7 «Сибирская» по формированию социальной зрелости личности учащихся. Автором предлагаются «Пирамида зрелости» с представлением промежуточных результатов – достижений учащихся по окончании определенной стадии-ступени и технология их оценки.
Ключевые слова: социальная зрелость; личность; формирование; пирамида зрелости; технология оценки.

- Е. П. Павлова.*
Инновационная деятельность учителя в историко-педагогическом аспекте 163
 В статье автор раскрывает роль профессионального качества учителя начальных классов в условиях инновационной деятельности.
Ключевые слова: учитель начальных классов; инновационная деятельность.

- Т. А. Шергина.*
Социально-экономические проблемы деятельности сельских малокомплектных школ 170
 В статье автор раскрывает проблемы и задачи, связанные с деятельностью сельской малокомплектной школы.
Ключевые слова: малокомплектная школа; сельская школа.

Раздел V. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

- С. Ы. Ооржак, Х. Д-Н. Ооржак.*
Внедрение национальной борьбы «Хуреш» в процесс физического воспитания школьников 181
 Одним из действенных средств привлечения молодежи к активным занятиям физической культурой и спортом является тувинская национальная борьба «Хуреш».
Ключевые слова: традиционная культура народа; народная физическая культура; национальная борьба «Хуреш»; программа по тувинской национальной борьбе.

- А. М. Лебедева.*
Этнопедагогические основы в социализации детей коренных народов Севера 188
 В статье автор раскрывает этнопедагогические основы в социализации детей коренных народов Севера.
Ключевые слова: социальная адаптация; социализация; народы Севера; Кочевая школа; этнопедагогика.

- А. В. Иванова.*
Развитие поликультурного образования в историко-педагогическом аспекте (на примере Республики Саха (Якутия)) 195
 В статье автор анализирует развитие поликультурного образования в историко-педагогическом аспекте (на примере Республики Саха (Якутия))
Ключевые слова: поликультурное образование.

Раздел VI. История педагогической теории и практики

- Е. А. Кашкарева.*
Информативные единицы в текстовой деятельности преподавателя XVIII–XXI вв. 203
 В статье на основе анализа материалов предисловий к учебным книгам XVIII – XXI вв. описываются особенности методического чтения предисловий как особой информативной текстовой единицы, особенности продуцирования которой складывались в русской учебной литературе с М. В. Ломоносова, говорится об антиципирующих и компрессионных возможностях предисловия. Кроме того, рассмотрены отличительные особенности некоторых структурных компонентов, или жанрообразующих признаков предисловия: мотивация написания учебной книги и ее актуальность, указание на использование научных и учебных трудов в качестве опоры при написании собственной учебной книги, постановка цели учебной книги. Материал предназначен для специалистов в области жанрово-стилевого оформления научной литературы, ее

адаптирования к учебному общению, а также может быть полезен для преподавателей, стремящихся к эффективному учебно-педагогическому общению, организация которого возможна при учете традиций предисловия как информативной единицы текстовой деятельности в учебной литературе XVIII–XXI вв.

Ключевые слова: текстовая деятельность; предисловие как информативная единица текстовой деятельности; антиципирующие и компрессионные возможности предисловия; жанрообразующие признаки предисловия.

Т. Н. Сапожникова.

Воспитание свободного человека в истории и теории педагогики 209

В статье представлен ретроспективный анализ идей свободного воспитания детей в зарубежной и отечественной истории педагогики. Обращается внимание на работы учёных, занимающихся заявленной проблемой, выделяются общие тенденции и закономерности.

Ключевые слова: свободное воспитание; педагогическое сопровождение; жизненное самоопределение.

С. Н. Ценюга.

Формирование предпосылок становления педологии как предмета научно-педагогических исследований 218

Статья отражает формирование предпосылок становления педологии как предмета научно-педагогических исследований, динамику развития педологической мысли. Взгляды и позиции отдельных ученых рассматриваются как непрерывная полемика о фундаментальных проблемах педологии.

Ключевые слова: предпосылки формирования педологии; предмет; основополагающие принципы; проблемное поле; синтез знания о ребенке; антропология; эмпирическое (опытническое) и спекулятивное (умозрительное) направление в педагогике; педагогической антропологии; экспериментальная психология; экспериментальная педагогика; психология; педагогическая психология.

Н. Ю. Козлова.

Проблема формирования гражданственности в отечественной педагогике: исторический аспект 229

Вопрос формирования гражданственности всегда был актуальным в отечественной педагогике. Для эффективного решения в современных условиях проблемы формирования гражданина России необходимо опираться на исторический опыт и педагогические традиции.

Ключевые слова: исторический подход; формирование качеств гражданина России; государственная идеология.

Е. А. Евсецова.

Особенности культурологического подхода в совершенствовании качества обучения студентов «Истории педагогики» 238

В статье рассматриваются особенности культурологического подхода как философской педагогической стратегии, позволяющей по-новому скорректировать профессионально-личностное творческое саморазвитие студента.

Ключевые слова: культурологический подход; культура самообразования и творческого саморазвития личности; компетенции микроисследования; история педагогики.

Раздел VII. **Коррекционная педагогика, специальная психология**

П. О. Омарова, З. З. Гасанова.

Использование проективной методики «Дерево» в диагностике дефицитарной социальной ситуации развития247

В статье описываются результаты использования методики «Дерево» в диагностике дефицитарной ситуации развития. На большой группе испытуемых была проведена апробация методики, что позволило прийти к выводу о необходимости использования ее в клинической практике.

Ключевые слова: умственно отсталые дети; психологическая диагностика; психологическая служба школы; методика «Дерево».

П. Р. Егоров.

Создание Якутского алфавита по системе Брайля для людей с проблемами зрения255

В данной статье исследованы истоки возникновения системы письменности и чтения для людей с проблемами зрения точечно-рельефным шрифтом в республиканском, Российском и мировом образовательном пространстве, созданная великим французом Луи Брайлем. Описан важный этап в якутской филологии – создание якутского алфавита по системе Брайля. Отражён опыт издания учебно-методической, научно-популярной литературы для людей с проблемами зрения в республике Саха (Якутия) по системе Брайля точечно-рельефным шрифтом на якутском и других языках с использованием новых информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: система Брайля; точечно-рельефный шрифт; якутский алфавит для людей с проблемами зрения; адаптивные компьютерные технологии; Брайлевский принтер.

Н. Ю. Верхотурова.

Особенности проявлений агрессивности как феномена эмоционального реагирования учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида261

В статье рассматривается актуальная, но недостаточно исследованная проблема изучения особенностей проявления агрессивности как феномена эмоционального реагирования учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида.

Ключевые слова: эмоциональное реагирование; система эмоциональной регуляция поведения; многоуровневая организация эмоциональной регуляции поведения; агрессивность; агрессивное поведение; механизмы агрессивного реагирования; аффективные стереотипы; аффективный контроль; управление эмоциональным реагированием.

Н. С. Озерова.

Исследование возможностей структурно-смыслового анализа текста у школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием271

В содержании данной статьи получили отражение материалы исследования возможности смысловой обработки текстового материала учащимися с нарушениями речи. Предпринята попытка анализа экспериментальных данных с позиций когнитивного подхода. Работа адресована студентам, логопедам, учителям специальных образовательных учреждений.

Ключевые слова: нарушения речи; восприятие текста; описательный контекст; концептуальный анализ.

<i>Е. А. Черенёва, Д. В. Черенёв.</i>	
Пути формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с ЗПР	277
В статье отражены теоретические основы организации процесса формирования компонентов мотивирующей деятельности, а также определено содержание и пути формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с ЗПР.	
Ключевые слова: учебная деятельность; мотивирующая деятельность; мотивация учебной деятельности; младшие школьники; задержка психического развития (ЗПР).	
 <i>И. В. Бакунова.</i>	
Психологическая коррекция стрессовых состояний у беженцев и вынужденных переселенцев	286
Статья посвящена анализу влияния хронической стрессовой реакции на формирование патологических нарушений у личности; описана специализированная психологическая помощь жертвам военных действий и межнациональных конфликтов, а также беженцам и вынужденным переселенцам (на примере подростков-беженцев).	
Ключевые слова: стресс; беженцы; вынужденные переселенцы.	
 Раздел VIII. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием	
 <i>Н. А. Прилепская.</i>	
Интеграция социального партнерства в профтехобразование как составляющая инновационной образовательной среды	292
В последнее время ситуация на рынке труда ухудшилась. Не хватает квалифицированных рабочих. Сотрудничество профтехучилищ с социальными партнерами значительно изменяет ситуацию.	
Ключевые слова: интеграция; социальное партнерство; сотрудничество.	
 <i>И. А. Малашихина, С. Ф. Старицкая.</i>	
Функционирование и развитие образовательных учреждений интернатного типа (региональный аспект)	298
В статье представлен анализ педагогических направлений, необходимых для эффективного функционирования системы интернатных учреждений; описаны этапы, составляющие законченный цикл в управлении региональной системой интернатных учреждений.	
Ключевые слова: учреждения интернатного типа.	
 <i>И. А. Малашихина, О. П. Демиденко, С. С. Библина.</i>	
Управление образовательным учреждением: уровни, условия, формы	304
Статья посвящена анализу достижений современной педагогической науки в области управления системой дошкольного образования. В статье рассмотрена функция руководства педагогическим коллективом как компетенция администрации образовательного учреждения.	
Ключевые слова: управление; дошкольное образование; педагогический коллектив.	
 <i>В. В. Усынин.</i>	
Коммуникации как фактор эффективного управления субмуниципальной образовательной системой	311
Модернизация Российского образования требует соответствующих изменений во всех компонентах системы управления, включая информационное обеспечение и коммуникативные связи между субъектами и объектами управленческой деятельности. Данные компоненты являются факторами эффективного управления.	
Ключевые слова: коммуникация; информация; управление; эффективность управления.	

<i>Е. А. Ганаева, И. В. Кравец.</i>	
Характеристика системы формирования маркетинговой компетентности студента вуза	320
В статье с точки зрения системно-деятельностного подхода, охарактеризованы признаки системы формирования маркетинговой компетентности студента вуза и обоснованы компоненты исследуемой системы, позволяющие успешно формировать компетенции будущего специалиста	
Ключевые слова: маркетинговая компетентность студента вуза; система; признаки системы формирования маркетинговой компетентности студента вуза; компоненты системы формирования маркетинговой компетентности студента вуза.	
 <i>И. И. Иванова.</i>	
Результаты модернизации системы повышения квалификации работников образования на примере Чувашской Республики	328
В статье обобщен опыт модернизации системы повышения квалификации работников образования в Чувашской республике: участие в Комплексном проекте модернизации образования, а также в проекте Национального фонда переподготовки кадров «Внедрение модели системы межшкольных методических центров для поддержки информатизации образования».	
Ключевые слова: модернизация; повышение квалификации работников образования.	
 <i>О. А. Удотова.</i>	
Управление образовательным процессом на основе педагогического мониторинга	332
Определяя политику собственного развития, вузы вынуждены разрабатывать модели стратегического управления, овладевая методикой внутренней оценки образовательного процесса на основе педагогического мониторинга.	
Ключевые слова: образовательный процесс; управление качеством; мониторинг; оценка.	
 <i>В. Б. Гаргай, К. С. Куракбаев.</i>	
Рефлексивная педагогика как путь становления и развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного опыта)	343
В статье рассматриваются понятия «рефлексивная педагогика», «контекстное исследование», опыт обучения студентов и учителей в русле идей рефлексивной педагогики в развитых странах Запада (Великобритания, США).	
Ключевые слова: рефлексия; рефлексивная педагогика; исследование; контекстное исследование; профессиональная компетентность учителя.	
Раздел IX. Образование. Здоровье. Безопасность	
 <i>М. М. Полевщиков, В. В. Роженцов, Н. И. Палагина.</i>	
Вопросы достоверности оценки теста РДО	357
В статье авторы анализируют вопросы достоверности используемых способов вычислений оценки теста РДО.	
Ключевые слова: быстрота; точность; реакция на движущийся объект; тест.	
 <i>А. В. Дорин.</i>	
Эффективность саморегуляции эмоционального состояния юных боксеров как фактор надежной спортивной деятельности	368
В статье представлено теоретическое и экспериментальное обоснование методики саморегуляции эмоционального состояния юных боксеров с целью повышения надежности спортивной деятельности. Эффективность разработанной методики, направленной на	

СОДЕРЖАНИЕ

развитие способности к саморегуляции эмоционального состояния юных боксеров подтверждена экспериментально.

Ключевые слова: восстановление; готовность; гуманно ориентированный подход; мобилизация; эмоциональная напряженность; эмоциональное состояние; саморегуляция; способность; спортивная деятельность; юные боксеры.

Л. И. Макадей.

Особенности личностной изменчивости у соматически ослабленных детей 373

В статье представлен теоретический анализ современных подходов к проблеме личностной изменчивости у ослабленных детей как патологически неблагоприятной почвы для конституционально-континуального личностного дрейфа в сторону пограничной аномальной личностной изменчивости.

Ключевые слова: личностьпатология; ослабленные дети.

Раздел X. Размышление, обсуждение

С. Л. Фролова.

Формирование профессионального идеала студентов в учебно-воспитательном процессе 379

В статье раскрывается понятие «профессиональный идеал», анализируются его воспитательные функции и даются рекомендации по формированию профессиональных идеалов в учебно-воспитательном процессе вуза.

Ключевые слова: профессиональный идеал; мотивация; компетенция; воспитательный потенциал дисциплин; диагностика профессиональных идеалов.

А. Н. Нуртазина.

Анализ внедрения кредитной системы обучения в Казахстане 388

В данной статье анализируется опыт внедрения кредитной системы обучения в Казахстане приводятся результаты анкетирования данной системы.

Ключевые слова: обучение; кредитная система.

Правила оформления статей 396

CONTENTS

O. B. Lynsha, N. L. Korshunova.

From teacher's seminary to institute24

This article is dedicated to the history of Ussuriysk State Pedagogical Institute and pedagogical education in Russian Far East, which both have common background. Authors advert to the first years of the work of women teacher's seminary, which gave the beginning to pedagogical education in Primorye, and trace the development of its sequential transformations to the present time. At the same time they mentioned the things constituted the history, traditions, contemporary state of the establishment and its future.

Keywords: pedagogical education of Primorye; pedagogical education in Russian Far East; Nickolsk-Ussuriysk women teacher's seminary; P. N. Ryabynin; Ussuriysk State Pedagogical Institut.

Section I. Information and pedagogical technologies

O. A. Laskovets.

Method of training of students by means of lecture information encoding40

The author of this article analyses basic students' problems of audible educational information encoding, proposes stages and some ways of forming students' abilities of choosing and shortening of lecture information and of initial and second editing of outlines and also main results of experimental training.

Keywords: lecture; synopsis; listening; information encoding; primary and secondary synopsis's editing.

L. S. Ryazanova.

Improvement of quality of mathematical education as the pedagogical problem51

Article is devoted a problem of improvement of quality of mathematical formation. The author the complex of organizational-pedagogical conditions of improvement of quality of mathematical education of students of university is offered, to means of its module-rating estimation.

Keywords: quality of mathematical education of students of university; criteria of quality of mathematical education; module; rating; organizational-pedagogical conditions of improvement of quality of mathematical education.

Section II. Language Culture

N. I. Kolesnikova.

Forming the genre competence of bachelors and masters' students in professional communication57

The article is aimed to the problem of forming the genre competence of bachelors and masters' students, studying at the majors other than philological. To achieve this aim the author suggests basic, minimum and superior units of teaching as well as «methodical structure of introduction of scientific paper» and «inter-genre model of scientific text».

Keywords: professional communicative competence; text and genre based models as the units of teaching.

T. G. Matulevich.

Knowledge. The winged words. Communicative competence (reading The Economist) 65

The title of The Economist-published article under consideration is patterned after the winged words. The paper offers an organizational model to put interpretation on the title.

Keywords: declarative knowledge; winged words; communicative competence; inference; interpretation; reading comprehension.

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

F. N. Alipkhanova.

On factors forming the youth subculture80

The author describes the structure of moral culture of the person. She shows the difference between moral culture of the person and culture of the society. Today such universal values as kindness, politeness, mutual aid, trust are frequently perceived by young men as a sign of weakness, an obstacle to success. The principle «any means to the end» becomes the main credo of life.

Keywords: moral culture of the person; youth subculture.

O. V. Lesher, D. A. Savelyev, S. R. Kabirov.

Socialization of the student of a technical college in vocational training system92

The authors considered substantial and functional features of socialization of the student of a technical college, taking into account the positive educational potential of public youth organizations.

Keywords: vocational training; socialization.

N. V. Kavkaeva, M. I. Gubanova.

Structure of economic socialization of university students in educational process 100

Economic social growth of the youth is regarded as the process of economic culture formation which allows an individual to become integrated in the changing conditions, and the risk attitude becomes a form of uncertainty rationalization. The integral pedagogical process envisaged through the prism of social order for the education is the developing sociocultural environment of a university student.

Keyword: economic social growth; economic culture; sociocultural environment; social order for education; enhancement of economic disciplines teaching.

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

M. M. Shubovich.

Transsubjective approach to organization of pedagogical support to children-migrants and their families in Russian and foreign practice of social work 113

Migration processes in Russia have widened its boundaries recently. A great of migrants consists of children, consequently, the problem of their social adaptation has become very important.

Keywords: migrants; problem social-cultural adaptation of children; transsubjective approach; practice of social work.

N. G. Novichkova.

The analysis of the practice of the socially-pedagogical activities of the school providing general education in accordance with the prophylaxis of the teenagers' behaviour deviation and its development under modern conditions 121

This article is about the role of the school providing general education and the complementary educational institutions in the life of the children and the teenagers, it also concerns the problem of their free time occupations.

Keywords: the school providing general education; the socially-pedagogical activities; the children; teenagers.

- O. N. Artemenko.*
Differential approach to training of younger schoolchildren..... 126
 The author touches upon the functioning of various types of education; application of the differential approach in educational process and its influence on intellectual development of schoolchildren.
Keywords: training; differential approach.
- L. S. Yerina, E. A. Em.*
Nonverbal presentation of the teacher in pedagogical interaction 133
 The article is devoted to pedagogical interaction as to the important element in organization of effective training; the authors consider the pedagogical factors optimizing efficiency of pedagogical interaction.
Keywords: teacher; pedagogical interaction.
- O. I. Kovaleva.*
Innovative technologies of training pupils of comprehensive educational institutions as an effective means of psychomorphic development..... 139
 The paper is devoted to studying of continuously developing education system for which constant updating and self-development is necessary. The author describes the innovative technologies applied in training of pupils of comprehensive schools.
Keywords: training; innovative technologies; psychomorphic development.
- Ye. A. Selyukova.*
Tolerance phenomenon and establishing of interethnic relations in pedagogical collective of a comprehensive school 148
 The paper is devoted to a burning issue of modern pedagogical theory and practice – the problem of formation of tolerance in persons and establishment of interethnic relations in pedagogical collectives. The author considers the phenomenon of tolerance and specificity of its formation from the viewpoints of various schools of thought.
Keywords: tolerance; interethnic relations; pedagogical collective.
- L. A. Kalashnikova*
Social maturity formation in gymnasium 7 siberian 155
 The article makes into a whole the working experience of «Gymnasium 7 Siberian» in forming social maturity of pupil’s personality. The author offers «The maturity pyramid» presenting intermediate results (pupils’ achievements at the end of a certain stage) and the technology of their evaluation.
Keywords: social maturity; personality; formation; the maturity pyramid; evaluation technology.
- Ye. P. Pavlova.*
The role of professional quality of the teacher of elementary school in conditions of innovative activity..... 163
 The author discloses the role of professional quality of the teacher of elementary school in conditions of innovative activity.
Keywords: teacher of elementary school; innovative activity.
- T. A. Shergina.*
Social and economic problems of village schools with deficient classes 170
 The author reveals the problems connected with village schools with deficient classes.
Keywords: village schools with deficient classes; rural school.

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

H. D-N. Oorhzak, S. Y. Oorhzak

Introduction of national struggle Huresh process of physical training of schoolboys 181

One of effective means of attraction of youth to active employment by physical training and sports is the Tuva national struggle Huresh.

Keywords: Traditional culture of people; national physical training; national struggle Huresh; the program on the Tuva national struggle.

A. M. Lebedeva

Ethno-pedagogical basis for socialization of children of ingenious peoples of the North 188

The author deals with ethno-pedagogical basis for socialization of children of ingenious peoples of the North.

Keywords: social adaptation; socialization; the North peoples; ingenious; ethnic pedagogics.

A. V. Ivanova

Historical Development of polycultural education in the Sakha Republic (Yakutia)..... 195

The author analyzes the Historical Development of polycultural education in the Sakha Republic (Yakutia).

Keywords: polycultural education.

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

Ye. A. Kashkareva.

Informative units in the text activity of the teacher in the 18th-21st centuries.....203

The author examines materials of forewords to educational books of the 18th–21st centuries and considers the methodical reading of forewords as a special informative text unit. That genre developed in Russian educational literature since M.V.Lomonosov’s times. It is much spoken about the anticipation and compression possibilities of forewords. besides, some distinctive features, structural components, or genre-specific signs of forewords are considered. They are: motivation for writing the educational book and its urgency, instructions on its use, scientific and educational works as its support, formulation of its purpose. The material is intended for experts in the field of stylistic presentation of scientific literature, its adaptation to educational dialogue. It can also be useful for teachers who seek a more effective pedagogical dialogue. It is possible to lean on the tradition of forewords as informative text units in the educational literature of 18th-21st centuries.

Keywords: text activity; foreword as informative text unit; anticipation and compression possibilities; genre-specific signs.

T. N. Sapozhnikova.

Education of the free person in history and theory of pedagogics209

The paper presents a retrospective analysis of ideas of free education of children in foreign and domestic history. The attention is paid to works of various scholars dealing with the problem, its general tendencies and laws.

Keywords: free education; pedagogical support; vital self-determination.

<i>S. N. Tsenyuga.</i>	
The formation of the reasons of the pedagogy appearance as the subject of the scientific pedagogical researches	218
The article reflects the reasons of the pedagogical appearance as the subject of the scientific pedagogical researches, the development of the pedagogical ideas. The ideas and the views of the particular scientists are considered to be the the strict position of the fundamental problems of pedology.	
Keywords: formation preconditions paedology; a subject; basic principles; a problem field; synthesis of knowledge of the child; anthropology; empirical (opytnicheskoe) and a speculative (speculative) direction in pedagogics; pedagogical anthropology; experimental psychology; experimental pedagogics; psychology; pedagogical psychology.	
 <i>N. Y. Kozlova.</i>	
Problem of formation of civic in home pedagogy: historical aspect	229
Question of forming civic was always actually in home pedagogy. For effective decision problem of forming citizen of Russia in modern conditions it is necessary lean upon on experience of history and traditions of home pedagogy.	
Keywords: historical approach; forming personal qualities citizen of Russia; state ideology.	
 <i>E. A. Yevsetsova.</i>	
Peculiarities of the culturological approach in the development of quality of student education history pedagogics	238
In the article the author studies the question of the peculiarities of the culturological approach as the philosophical pedagogical strategy that allows to modify, the professional culture creative self-development of a student in a new way.	
Keywords: culturological approach; culture of self-education and creative self-development of personality; competence of micro-research; history pedagogics.	
 Section VII. Correction pedagogics, applied psychology 	
<i>P. O. Omarova, Z. Z. Gasanova.</i>	
«Baum-test» in psychological diagnostic of the deficit social situation of the development	247
This article is about results of method «Baum-test» in psychological diagnostic of the deficit social situation. With the help of the big group of respondents it was given decision about the useful of this method in clinical practice.	
Keywords: mental handicapped children (or mental retarded children); psychological diagnostic; psychology school service; method «Baum-test».	
 <i>P. R. Egorov.</i>	
Creation of the Yakut alphabet on system Braille for people with sight problems	255
In the given report a wide search was done on the history of the development of the writing and reading system for people with sight disabilities by the dot-script (alphabet) in the republican, as well as Russian and worldwide educational environment, which was developed by the great French scientist Lui Brial. A description of the process in the Sakha philology is described – the development of the Sakha alphabet by the Brial system. The experience for developing methodical and educational as well as scientific recreational literature according to the Brial system for people with sight disabilities in the republic Sakha (Jakutia), using the dot-script in Sakha and other languages with the integration of new informational and communicational technologies is described.	
Keywords: spiritually – The Braille system; dot-script writing system; the Sakha alphabet for people with sight disabilities; adoptive computer technologies; Braille printer.	

<i>N. Y. Verhoturova.</i>	
The display of aggression features as a phenomenon of the emotional reaction among the pupils of the special (correctional) schools, type VIII	261
An actual problem which hasn't been studied properly is discussed in the article. It deals with the display of aggression features as a phenomenon of the emotional reaction among the pupils of the special (correctional) schools, type VIII.	
Keywords: emotional reaction; the system of emotional behavior regulation; the multilevel organization of emotional behavior regulation; aggression; aggressive behavior; the mechanism of aggressive reaction; affective stereotypes; affective control; emotional reaction management.	
 <i>N. S. Ozerova.</i>	
Research of possibilities of the structurally-semantic analysis of the text at schoolboys with the normal and broken speech development	271
In the maintenance of given article have received reflexion materials of research of possibility of semantic processing of a text material pupils with speech infringements. Attempt of the analysis of experimental data from positions когнитивного the approach is undertaken. Work is addressed students, logopedists, teachers of special educational institutions.	
Keywords: speech infringements; perception of the text; a descriptive context; the conceptual analysis.	
 <i>E. A. Chereneva, D. V. Cherenev.</i>	
The ways of forming studying motivation of junior pupils with problems of arrest of psychological development	277
The article is devoted to theoretical fundamentals to part motive forming activity; indicate contain and the ways of forming studying motivation of junior pupils with problem of arrest of psychological development.	
Key words: studying activity; motive forming activity; studying motivation; junior pupils; arrest of psychological development.	
 <i>I. V. Bakunova.</i>	
Psychological correction of stress states of refugees and non-voluntary immigrants	286
The paper is devoted to the influence of chronic stress reaction to formation of pathological infringements of personality. The author describes specialized psychological assistance to victims of military actions and international conflicts, and to refugees and non-voluntary immigrants (examples of teenage refugees are given).	
Keywords: stress; refugees; non-voluntary immigrants.	
 Section VIII. In-service training of the pedagogical staff. Management of education	
<i>N. A. Prilepskaya.</i>	
Integration of social partnership in the vocation training – as a component of the innovational educational environment	292
Recently the situation on a labor market has worsened. There are no qualified workers. Cooperation of vocation training colleges with social partners considerably changes a situation.	
Keywords: integration; social partnership; cooperation.	
 <i>I. A. Malashikhina, S. F. Staritskaya.</i>	
Functioning and development of boarding schools (regional aspect)	298
The authors point out the pedagogical principals necessary for effective functioning of boarding schools system; they describe the finished cycle of measures necessary for management of a regional system of boarding schools.	
Keywords: boarding schools.	

CONTENTS

- I. A. Malashikhina, O. P. Demidenko, S. S. Biblina.*
Management of educational institution: levels, conditions, forms304
The paper presents the achievements of pedagogical science in the field of management of preschool education system. In particular, the authors consider the functions of pedagogical collective and their competence in administration.
Keywords: management; preschool education; pedagogical collective.
- V. V. Usinin.*
Communication as a factor of effective administration within sub municipal system of education 311
Modernization of Russian Education requires an appropriate change in all components of the administrative system including information supply and communicative connections between subjects and objects of management actions. These components are the factors of effective administration.
Keywords: communication, information; administration; effective administration.
- E. A. Ganaeva, I. V. Kravets.*
The description of the system of formation of marketing competence of university student320
In the article the features of system of formation of marketing competence of university student are characterized and the components of the investigated system allowing to form the competence of a future specialist successfully are substantiated from the point of view of system-active approach.
Keywords: marketing competence of university student; system; features of the system of formation of marketing competence of university student; components of the marketing competence of university student.
- I. I. Ivanova.*
Results of modernization of in-service training system for educators (an example of the Chuvash Republic)328
In this article the experience of modernization of the professional development system of educationalists in Chuvash Republic is generalized: the participation in the Comprehensive programme of modernization of education, and the programme of the National fund of retraining of workers «The introduction of the system of interscholastic methodic centers to support the informatization of education».
Keywords: modernization; in-service training; improvement of professional skill of educators.
- O. A. Udotova.*
Management of educational process on the basis of pedagogical monitoring 332
Defining a policy of their own development, high schools are compelled to develop models of strategic management, mastering a technique of an internal estimation of educational process on the basis of pedagogical monitoring.
Keywords: educational process; the quality management; monitoring; estimation.
- V. B. Gargai, K. S. Kurakbayev.*
Reflective pedagogics as a way towards forming and developing teacher's professional competence (Western educational publications review)343
The present article discusses concepts of «reflective pedagogics», «action research», current issues of initial teacher training and continuing professional development in the West (Great Britain, USA).
Keywords: reflection; reflective pedagogics; research; action research; professional competence of a teacher.

CONTENTS

Section IX. Education. Health. Safety

- M. M. Polevshchikov, V. V. Rozhentsov, N. I. Palagina.*
Questions of reliability of Reaction Time Testing Results 357
The authors discuss questions of reliability of reaction time testing results and analyze the ways of their calculation.
Keywords: speed; accuracy; reaction to moving object test.
- A. V. Dorin.*
Effectiveness of self regulation of young boxer's emotional condition as a factor of sport activities reliability 368
Theoretical and experimental substantiation of methods of self regulation of young boxers' emotional condition, aimed at increasing sport activities reliability is shown in the article. The effectiveness of the worked out human oriented methods, aimed to develop capabilities for emotional condition self regulation of young boxers is confirmed during the pedagogical experiment.
Keywords: restoration; readiness; human oriented approach; mobilization; mental tension; emotional condition; self regulation; capability; sport activities; young boxers.
- L. I. Makadey.*
Peculiarities of personal variability in somatically weakened children 373
The author compares modern approaches to the problem of personal variability in weakened children. Such children are considered to be a pathologically adverse soil for constitutional continuous drift towards boundary abnormal personal status.
Keywords: pathology; weakened children.

Section X. Reflections and Discussions

- S. L. Frolova.*
Forming of the professional ideal of students in teaching and educational process 379
In article the concept «a professional ideal» reveals, its educational functions are analyzed and recommendations on formation of professional ideals in teaching and educational process of high school are given.
Keywords: a professional ideal; motivation; the competence; educational potential of disciplines; diagnostics of professional ideals.
- A. N. Nurtazina.*
Analysis of introduction of credit system of training in Kazakhstan 388
The author shares her experience of introducing a credit system of training in Kazakhstan. She presents the results of questioning the educators about that system.
Keywords: training; credit system.
- Rules of registration of papers** 398

К СТОЛЕТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

УДК 37 (09)

Лынина Ольга Борисовна

Кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой отечественной истории Уссурийского государственного педагогического института, nlnkor@mail.ru, Уссурийск

Коршунова Наталья Леонидовна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Уссурийского государственного педагогического института, nlnkor@mail.ru, Уссурийск

ОТ УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМИНАРИИ ДО ИНСТИТУТА

Lynsha Olga Borisovna

Candidate of history, senior lecturer, head of the chair of domestic history at the Ussuriysk state pedagogical institute, nlnkor@mail.ru, Ussuriysk

Korshunova Natalia Leonidovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer, head of the chair of pedagogics at the Ussuriysk state pedagogical institute, nlnkor@mail.ru, Ussuriysk

FROM TEACHER'S SEMINARY TO INSTITUTE

В октябре 2009 г. Уссурийский государственный педагогический институт отпразднует 55-летие своего основания. Юбилей кузницы педагогических кадров Приморского края приходится на другую «круглую» дату – 100-летие педагогического образования на Дальнем Востоке. Эти факты – неслучайное совпадение, их связывает общая история, так, что одно знаменательное событие логично вписывается в канву другого, являясь его продолжением и развитием.

Уссурийский педагогический – единственный в своем роде вуз Приморского края, который, несмотря на болезненные эксперименты последнего периода в сфере образования, сохранил свою отраслевую, педагогическую (в нашем случае) специфику, не поддавшись модному поветрию на получение статуса университета. Ведь, как показал опыт многих педвузов страны, именно этот казавшийся инновационным, прогрессивным шаг повлек за собой неизбежное сокращение педагогических специальностей и утрату педагогического профиля, что выразилось в дальнейшей трансформации бывших педагогических институтов, в одночасье ставших педагогическими университетами, в университеты гуманитарно-педагогические и гуманитарные. В УГПИ в этом отношении все в порядке. Здесь в первую очередь по-прежнему готовят учителей. Сегодня на девяти факультетах института учатся около 5000 студентов и аспирантов дневного и заочного отделений

по 25 педагогическим и 6 университетским специальностям. Почти 80% всех учителей с высшим образованием в Приморье – выпускники УГПИ. Находясь на окраинных рубежах России, Уссурийский педагогический институт занимает отнюдь не последнее место в рейтинге вузов страны, проводимом Министерством образования и науки, неизменно оказываясь в середине списка.

Однако мы хотим рассказать в большей степени не о дне сегодняшнем (хотя и о нем еще скажем особо), а о том времени, когда все только начиналось, вспомнить добрым словом имена и славные дела тех достойных памяти народа людей, благодаря кому вершилась история, давшая начало педагогическому образованию Приморья, а по большому счету – и всего Дальнего Востока.

История педагогического образования во все времена и всюду неотделима от истории образования в целом. Вместе с тем устойчивое развитие последнего становится возможным только при условии институализации учительского труда и массовости педагогической профессии.

В начале XX века на Дальнем Востоке начинается быстрый рост начальных школ. Одной из причин этого явления стала помощь государства в организации школьного дела: стали выделяться деньги на строительство школьных зданий и выплату жалованья учителям. Сдерживающим фактором для динамичного развития системы школьного образования в крае стала нехватка педагогических кадров.

Вопрос о необходимости открытия в Приамурье (сто лет назад оно охватывало современный Хабаровский и Приморский край) учительской семинарии постоянно поднимался местной администрацией. Приамурский генерал-губернатор Н. И. Гродеков в своём ходатайстве в министерство народного просвещения от 9 сентября 1903 г. пишет о необходимости открытия в крае педагогического учебного заведения – учительской семинарии. Эта просьба подкреплялась солидной аргументацией: в 1901 г. был получен из министерства специальный кредит в 4000 руб. на «выписку» 10 учителей (по 400 руб. каждому на путевые расходы). Еще 2000 руб. предназначалось на открытие педагогического класса при Хабаровском городском училище. Эти педагогические классы выпустили в 1902–1903 учебном году 6 учителей. Из 10 прибывших в край учителей два оказались «нетрезвого поведения», один умер, два – по окончании обязательного срока службы просились перейти на другие должности. Для казны, констатировал губернатор, выгоднее было бы готовить учителей на месте. Ежегодное увеличение числа новых поселений требовало открытие новых школ. В 1901 г. было основано 30 деревень, открыто 20 школ. Отсутствие учителей стало тормозом для дальнейшего развития сети начальных школ. Генерал-губернатор Гродеков предлагал открыть учительскую семинарию в Никольске-Уссурийском (ныне – г. Уссурийск), поскольку этот город являлся центром крестьянского населения Приморской области и мог дать достаточный контингент учащихся в семинарии. Важно было и то, что уровень жизни, или как говорил Гродеков, «жизненные

условия» в Никольске-Уссурийском, были более дешевыми, чем в других городах края [1, л. 35].

Свое ходатайство в министерство просвещения Гродеков включил в ежегодный доклад царю. 18 июля 1903 г. Николай II на всеподданнейшем отчете собственноручно написал: «Не мужскую учительскую семинарию, а женскую». И далее добавил: «Полезно было бы и в европейской России часть мужских учительских семинарий преобразовать в женские. Принять это указание к исполнению» [1, л. 27].

Открытие Никольск-Уссурийской учительской семинарии неожиданно вызвало дискуссию о типе будущего учебного заведения – мужском или женском. В центре обсуждения впервые оказался вопрос о том, кто лучше для сельской школы – учитель или учительница? До начала XX века вопрос о педагогических кадрах для школ Дальнего Востока ставился безотносительно гендерных предпочтений. Нужен был учитель как таковой, человек, способный толково обучать детей. Окружной инспектор школ Приамурского края В. П. Маргаритов подготовил для нового приамурского генерал-губернатора Н. П. Линевича служебную записку, в которой обосновал необходимость открытия в Никольске-Уссурийском мужской семинарии.

Доклад Маргаритова интересен тем, что впервые сравнивается положение учителей и учительниц Приамурского края. Окружной инспектор был вполне согласен с тем, что женская учительская семинария как новый тип профессионального учебного заведения весьма желателен. В деле образования и особенно детского воспитания труд учительницы в силу самой природы женщины имеет много преимуществ перед трудом учителя. Но... краю нужна мужская семинария. Аргументы Маргаритова сводились к тому, что спрос на образованных женщин на Дальнем Востоке был настолько велик, а условия городской жизни настолько лучше, что они всегда могли найти себе занятие в городе, и жизнь городскую предпочитали деревенской. Кроме того, крестьяне всегда просили дать им учителя, как менее взыскательного к житейским требованиям. В сельских школах МНП в Приморской и Амурской областях в 1899 г. имелось 15 учительниц, в 1903 г. – осталось только 3. Все они ежегодно осаждали учебное начальство просьбами перевести их в город. Всего во всех школах, всех типов, расположенных на территории Приамурского края, насчитывалось более 100 учительниц. Большая часть из них проживала в селах не ради школы, а по другим причинам: у одних отцы служили в селах, у других мужья. Из приамурских женских гимназий ежегодно выпускалось до 30 воспитанниц с правами домашних и сельских учительниц. Из них только 5 работали в сельских школах, остальные занимались перепиской бумаг по разным канцеляриям или числились кандидатками на учительские должности в городах, дожидаясь места по 2–3 года. И, наконец, в Южно-Уссурийском крае не было двухклассных женских начальных училищ, выпускницы которых смогли бы составить контингент будущей женской семинарии [1, лл. 38–40].

После этой записки Н. П. Линевиц оказался в сложном положении. «Сверху» было прямо указано открыть женскую учительскую семинарию, но объективные условия дальневосточной жизни, по мнению руководителя школьного дела В. П. Маргаритова, требовали учителя-мужчину. Н. П. Линевиц нашел выход – открыть смешанную семинарию, где могли бы учиться и юноши, и девушки. Но министерство было непреклонно – открыть женскую семинарию согласно монаршей воле. К тому же, смешанный тип учебных заведений в Российской империи еще не был официально узаконен. События русско-японской войны, а также «затруднительное положение государственного казначейства» на несколько лет задержали открытие семинарии. За это время в Южно-Уссурийском крае открылись двухклассные начальные школы, и появилось первое поколение сельских девочек, имеющих право поступления в среднее учебное заведение.

В отчете за 1906–1907 годы Приамурский генерал-губернатор П. Ф. Унтербергер, как и его предшественники, писал: «Большим недостатком в деле развития учебного дела является отсутствие в крае учебных заведений, подготавливающих учительский персонал» [2, л. 8]. Наконец, 9 мая 1908 г. вышел приказ министерства народного просвещения, в котором говорилось об учреждении женской учительской семинарии в Никольске-Уссурийском [1, л. 50 об.]. Директор учительской семинарии избирался на этот пост попечителем учебного округа (в данном случае Приамурским генерал-губернатором П. Ф. Унтербергером) и утверждался в должности министром народного просвещения. Таким образом в марте 1909 г. на должность директора Никольско-Уссурийской учительской семинарии был назначен директор Нерчинского реального училища Петр Николаевич Рябинин, выпускник Казанского университета, имевший звание кандидата математических наук.

К тому времени П. Н. Рябинин уже имел большой опыт педагогической и организационной работы. Он, например, организовал в 1900 г. первое реальное училище в Приамурье (в Хабаровске). На открытии училища П. Н. Рябинин выступил с речью, обращаясь к первым реалистам восточной окраины России: «Среди вас, дети, не должно быть ни бедных, ни богатых – вы все одинаковы в наших глазах, вы все должны хорошо вести себя, упорно работать, помогать друг другу» [3]. Это была не казенная речь чиновника, а искреннее, идущее от сердца, обращение педагога к детям и их родителям. «Вы, помещая ваших детей в реальное училище, вправе желать, чтобы дети ваши не только твердо усвоили проходимое в школе, но, чтобы духовно развились, приобрели любовь к знанию, труду, чтобы школа позаботилась о выработке энергии, твердого и прямого характера ваших детей, сострадания к слабым, нуждающимся и стремления помогать им, словом, чтобы школа помогла родителям выработать из детей граждан, в хорошем смысле этого слова» [3]. В этой речи прозвучало педагогическое кредо Рябинина – школа равно открыта для всех, она даёт не только знания, но и воспитывает рука об руку с родителями достойных членов общества. Слова Рябинина, сказанные сто лет назад, не потеряли своей актуальности и в наши дни.

Для организации учительской семинарии П. Н. Рябинин прибыл в Никольск-Уссурийский в начале августа 1909 г. Хотя об учреждении семинарии было давно известно, городские власти ничего не предприняли для открытия нового учебного заведения. Рябинину пришлось срочно подыскивать помещение, подбирать педагогический персонал, заводить школьный инвентарь, организовывать вступительные экзамены. Еще находясь в Нерчинске, П. Н. Рябинин вместе со своими коллегами Т. П. Гордеевым, В. А. Грачевым и С. И. Горяиновым обдумал план организации семинарии и спланировал программу на первый учебный год. Были составлены списки пособий, учебников и учебных принадлежностей, книг для библиотеки семинарии.

К экзаменам были допущены девушки, окончившие 2-х-классные сельские школы. В 1 класс поступило 30 учениц, во 2 – 9. Семинария открылась 7 (20) сентября 1909 г. [4, с. 5].

В дальнейшем учебный год в семинарии начинался 15 (28) августа и заканчивался в конце мая. Рождественские каникулы начинались 20 декабря (2 января) и продолжались до 6 (19) января, пасхальные каникулы продолжались две недели. Приёмные испытания проводились с 7 по 15 августа. Занятия начинались в 8 ч. утра и продолжались до 13.30. Урок состоял из 45 минут. Курс обучения в семинарии был четырёхлетним.

По положению об учительских семинариях в них преподавались следующие предметы: Закон Божий, главные основания педагогики, русский язык и словесность, церковно-славянский язык, математика (арифметика, алгебра, геометрия), русская история, при преподавании которой сообщались некоторые сведения об истории всеобщей; краткая всеобщая и более подробно русская география; главные сведения, необходимые для понимания явлений природы (естествоведение), пение, чистописание, рисование и черчение, рукоделие.

Штат семинарии, согласно министерской инструкции, состоял из директора, законоучителя, пяти преподавателей наук, учителя рисования, пения, рукоделия, двух учительниц начальной школы при семинарии, врача и письмоводителя (всего из 14 человек). В первый учебный год педагогический персонал семинарии был представлен директором П. Н. Рябининым, законоучителем отцом Софонием Глущенко, преподавателями Т. П. Гордеевым, В. А. Грачевым, С. И. Горяиновым, учителем рисования П. В. Николиным, пения – Н. Г. Ефановым, рукоделия – Ю. И. Болотниковой и письмоводителем Я. В. Макаровым [4, с. 25]. Организаторами семинарии стали яркие личности, талантливые люди, замечательные педагоги, которые вложили в создание нового учебного заведения душу и сердце.

Священник, принятый на должность законоучителя, не мог иметь своего прихода, поэтому законоучитель Софоний Глущенко уволился из Градо-Николаевского собора. Учить семинаристок Закону Божьему мог по положению только выпускник духовной академии, за отсутствием такового – выпускник духовной семинарии. С. Глущенко был выпускником Волчанской учительской семинарии, таким образом, даже священник семинарии имел

профессиональное педагогическое образование и прежде работал учителем в начальных школах края [5, л. 1].

Педагоги семинарии имели звание наставников, и, по положению, должны были иметь высшее образование. В 1913 г. семинарию проинспектировал по поручению министерства просвещения П. Е. Соколовский. Он писал в отчете: «Из преподавательского состава высшее образование имеют только директор семинарии П. Н. Рябинин, окончивший Императорский Казанский университет, и преподавательница русского языка Е. П. Пожарская, получившая свою подготовку на Петербургских женских курсах; другие наставники вышли из учительских институтов, кроме Т. П. Гордеева, который кончил курс наук в Ново-Александрийском институте сельского хозяйства. Программы по всем предметам выполнялись правильно под руководством опытного директора» [6, с. 139].

При семинариях обязательно открывались начальные школы, где будущие учительницы могли бы приобретать профессиональные навыки. Начальная школа при семинарии открылась 15 августа 1910 г. В неё было принято 20 неграмотных девочек в возрасте 8–9 лет (в 1 отделение). Первой учительницей этой школы стала Мария Константиновна Ильинская, окончившая Читинскую женскую гимназию с серебряной медалью в 1896 г. [4, с. 5]. В 1911 г. открылось второе отделение, а в 1 отделение было вновь принято 10 детей. Таким образом, одна учительница стала заниматься с 2 отделениями. К 1913 г. в одноклассной образцовой школе работало три отделения, в которых обучалось 30 учениц. Эта школа была вполне достаточной для практических занятий будущих учительниц [6, с. 138].

В учительской семинарии были прекрасные учебные кабинеты. Достаточно сказать, например, что в кабинете истории, кроме обычных карт, атласов и тому подобному учебному материалу, имелась голова мумии, привезённая преподавателем истории В. А. Грачевым из Египта. Особой гордостью кабинета были археологические коллекции, собранные семинаристами в окрестностях Никольска-Уссурийского под руководством А. З. Фёдорова. Физический кабинет в 1913 г. состоял из 519 приборов и оценивался в значительную по тем временам сумму в 6040 рублей [6, с. 138].

Большое внимание уделялось эстетическому воспитанию девушек. Живописи их обучали выпускники Академии художеств П. В. Николин, В. Г. Шешунов и Н. М. Кабанов. Это были первые профессиональные художники в Никольске-Уссурийском. Особенно заметный след в семинарии оставил Василий Григорьевич Шешунов, у которого был превосходный дар педагога. По воспоминаниям его коллег и воспитанниц, для него было характерно «постоянное искание новых путей в преподавании рисования, умение зажечь интерес к искусству в душах учащихся и необычайно сердечное отношение к ним».

В семинарии имелось всё необходимое для музыкальных занятий. Ежегодно проводилось 10–12 вечеров самодеятельности учащихся под руководством учителя пения Николая Глебовича Ефанова. Помощь в проведении

вечеров оказывала учительница рукоделия Юлия Игнатъевна Болотникова. Она окончила Варшавскую консерваторию и курсы рукоделия в Вене. Ю. И. Болотникова была и костюмершей, и пианисткой, и учительницей танцев. По воскресным дням в семинарии устраивались литературные вечера, на которых читали произведения классиков, сопровождавшиеся картинами волшебного фонаря.

Занятия спортом в то время еще только входили в практику учебных заведений. Директор семинарии П. Н. Рябинин и здесь выступил новатором. Кроме обычных занятий физкультурой, девушки играли в волейбол, крокет, большой теннис, аристократическую по тем временам игру, вызывавшую удивление у горожан. Зимой в семинарии устраивался каток.

В учительских семинариях вместо ремесел преподавался ручной труд. Организатором класса ручного труда в 1911/12 учебном году стал преподаватель семинарии Александр Зиновьевич Фёдоров, выпускник Петербургского учительского института. Воспитанницы семинарии обучались картонажному и переплётному мастерству, а также столярному делу. Некоторые девушки работали на токарном станке. В семинарии были введены практические работы по всем предметам, поэтому в класс ручного труда обращались все преподаватели, когда учащиеся по их предмету должны были исполнять практические работы.

Например, Т. П. Гордеев обращался, когда учащиеся должны были сделать коробки для коллекций насекомых, папки и сетки для гербариев, С. И. Горяинов – макеты по географии (остров, полуостров, ледник и проч.), В. А. Грачев – макеты по истории (жилища первобытных людей, архитектурные постройки Греции и Рима, средневековья) и т. д. [4, с. 7]. Таким образом, окончившая курс семинарии учительница была в состоянии сама с участием детей снабдить свою школу всеми необходимыми для наглядного преподавания предметами и переплести книги школьной библиотеки. Это направление деятельности П. Е. Соколовский назвал «заслуживающим подражания» для других семинарий [6, с. 138].

Для библиотеки семинарии выписывались самые лучшие для того времени педагогические и детские книги. В 1913 г., несмотря на небольшой срок существования, в библиотеке для преподавателей семинарии имелось 4950 томов с 3122 названиями. Преобладали книги по истории, естествоведению и сельскому хозяйству. В семинарии имелась также ученическая библиотека, состоящая из 3171 тома с 2269 названиями [6, с. 138]. Много труда в организацию библиотеки было вложено В. А. Грачёвым. С 1910 по 1922 гг., с небольшим перерывом, он выполнял обязанности библиотекаря. Особенно хороший подбор книг, благодаря деятельности Грачева, имелся по педагогике, педологии и истории – дисциплинам, которые преподавал Василий Алексеевич. В. А. Грачев также организовал в семинарии кабинет по педагогике и педологии [4, с. 6]. Через 15 лет после образования семинарии её библиотека стала лучшей в городе как по количеству (18000 томов), так и по качеству литературы [4, с. 6].

Весной 1912 г. состоялся первый выпуск 9 воспитанниц, поступивших в 1909 г. во второе отделение семинарии. Почти все они получили места младших учительниц при двухклассных училищах края. Одна выпускница Никольской семинарии стала работать в Рыковском двухклассном училище на острове Сахалин [6, с. 138].

С 1910 г. ежегодно устраивались выставки практических работ учащихся. Благодаря этим выставкам, горожане могли увидеть чему и как учили в семинарии. Деятельность педагогов и воспитанниц получила самую высокую оценку у современников: «Семинария существует три года, – слишком малый срок для того, чтобы дать что-нибудь законченное, солидное. Эти три года – годы организационной работы, искания и созидания тех педагогических устоев и принципов, которые должны стать фундаментом, основой дальнейшего развития. Тем поразительнее и неожиданнее результаты, которые уже сумела достигнуть семинария. Основной принцип педагогического персонала семинарии – как можно меньше сухой теории, как можно больше дела – получил яркое выражение на выставке. В первой от входа комнате расположен исторический отдел, наиболее яркий показатель живого духа, царящего в семинарии. Кто в детские годы не приходил в ужас и отчаяние от этого «сухого» предмета, обильно сдобренного мертвыми цифрами хронологии и массой собственных имен, ничего не говорящих ни уму, ни сердцу. В постановке преподавания, усвоенной женской семинарией, история – живой, увлекательный предмет, ярко иллюстрированный, дающий здоровую пищу не только памяти, но и уму» [7, с. 3]. На стендах выставки стояли великолепно исполненные модели древних замков, храмов, домов, пирамид «с кропотливо и точно соблюденными деталями». В отделах геометрии и географии находилась «масса чертежей, рисунков и моделей, исполненных из бумаги, картона и мастики, разрисованных тушью и красками». Все эти модели, диаграммы, рисунки придавали обучению яркий, наглядный характер, запечатлевались в памяти «с такой прочностью, которой не в состоянии достигнуть никакая зубрежкой». В отделе естествознания имелись «превосходно исполненные схемы и рисунки живых растений, гербарии, отчеты по ботаническим и геологическим экскурсиям». Эти работы развивали «стремление применять на практике всякое знание», а также усидчивость, аккуратность, внимательность к труду. В области рукоделия успехи учениц семинарии были также высоки. Выполненное ими шитьё, вышивки, вязание было «очень изящно, прочно, практично, но скромно» [7, с. 3].

Никольск-Уссурийская учительская семинария быстро завоевала авторитет у выпускниц начальных школ. В 1912 г. вступительные экзамены держало уже 70 человек, из которых было принято только 26 [5, л. 15]. Одной из важных причин этого успеха была возможность получения бесплатного среднего образования сельскими девушками. Семинаристки не только бесплатно учились, но и получали стипендии. Стипендия накладывала на выпускниц обязанность проработать в течение четырех лет в должности учителя начальной школы. При этом оговаривалось, что, проработав 2 года,

можно было поступать в учительский институт, отработав оставшиеся два года после его окончания.

На 1 января 1913 г. в семинарии обучалось 82 ученицы. По социальному составу они делились следующим образом: 58 были крестьянками (70,7%), 15 – мещанками (18,4%), 5 – казачками (6,1%) и к остальным сословиям относились 4 девушки (4,8%). 35 учениц постоянно проживало в Никольске-Уссурийском (42,7%) [8, л. 348]. Большинство оканчивающих семинарию девушек отправлялись учительницами в сельские школы. Исходя из этого, директор семинарии П. Н. Рябинин считал, что «школа помимо сообщения формальных и теоретических знаний, должна подготавливать своих питомцев к практической жизни» [8, л. 348]. Преподаватели семинарии активно выступали за включение в программу начальной школы сельскохозяйственных знаний.

При семинарии был организован сад и огород. В школьном саду растения высаживались в определённой ботанической системе. Школьный огород был разбит на две части – в одной работали учащиеся семинарии, в другой – ученики начальной школы. Воспитанники должны были научиться ухаживать за растениями, получить представление об удобрениях.

В 1913 г. в 5 км от города семинарии был выделен земельный участок в 10 десятин. В молодом дубовом лесу, с сыроватыми оврагами, под руководством Т. П. Гордеева семинаристки проложили дорожки и мостики через балки, вырыли небольшой водоём, сделали искусственный каменистый южный склон и небольшую скалу. Так в семинарии возник Защитный участок. Во время многочисленных экскурсий по Приморью, Гордеев собирал растения, которые затем пересаживались на защитном участке. Таким образом, здесь были представлены почти все виды флоры Южно-Уссурийского края. Защитный участок был любимым детищем и гордостью Тараса Петровича Гордеева. В августе 1917 г. в Москве на Первом съезде ассоциации русских естествоиспытателей он сделал доклад «Возможная роль школы в деле охраны природы (на основании опыта организации защитного участка южно-уссурийской флоры при Никольск-Уссурийской учительской семинарии)» [9, с. 11].

Сохранились воспоминания бывших воспитанниц семинарии о своих учителях. Евдокия Халина писала: «Преподавателем ботаники в семинарии был Гордеев Тарас Петрович. Его метод преподавания можно назвать лабораторным, экскурсионным, исследовательским. В общем, это был метод, при помощи которого нам давали не только знания, но и навыки, развивали у нас самостоятельность» [4, с. 16].

Представление о краеведении как о принципе преподавания впервые широко использовалось в работе Никольск-Уссурийской женской учительской семинарии. П. Е. Соколовский отметил, что в семинарии «обращено внимание на историю и географию Сибири, чего, к сожалению, нельзя сказать о сибирских учебных заведениях вообще» [6, с. 139]. Это первое на Дальнем Востоке педагогическое учебное заведение с самого начала своей

деятельности серьёзное внимание уделяло экскурсионному методу работы. Во время экскурсий происходило знакомство воспитанниц семинарии с самыми различными аспектами жизни родного края. Директор семинарии П. Н. Рябинин писал: «Экскурсии проводились не только по окрестностям г. Никольска-Уссурийского, но и захватывали Посъет, Владивосток, Славянку и другие районы края. Так, несколько раз экскурсировали во Владивосток для ознакомления с жизнью портового города, его историческими памятниками, морской флорой и фауной. Семинаристки под руководством педагогов и работников Владивостокского музея проводили там работы по ботанике, зоологии и истории г. Владивостока. В Славянке знакомилась с жизнью корейцев и школой, в Посъете – с жизнью моря и занятиями прибрежных жителей. Были и городские экскурсии: на почту, электрическую станцию, типографию местной газеты, железнодорожные мастерские, Китайский базар, Китайский театр. Было положено начало экскурсиям и в сельские школы для ознакомления будущих учительниц с постановкой работы школ» [4, с. 6].

В 1916 г. преподаватель математики А. З. Фёдоров, увлечённый изучением древностей Южно-Уссурийского края, стал инициатором открытия в городе отделения Русского Географического Общества. Преподаватели семинарии активно включились в его работу, а А. З. Фёдоров избирается учёным секретарём общества.

Никольск-Уссурийская учительская семинария поддерживала связи с известными учеными и исследователями Дальнего Востока. С лекциями перед будущими учителями выступали путешественник и исследователь края В. К. Арсеньев, известный ученый, ботаник, будущий президент Академии Наук СССР В. Л. Комаров, преподаватель Владивостокского коммерческого училища, автор одного из первых учебников по географии Дальнего Востока В. Е. Глуздовский и другие. Особенно запомнились семинаристам встречи с В. К. Арсеньевым, его интересные рассказы об уссурийской тайге и её обитателях. Известный путешественник давал воспитанницам и практические советы по походной экипировке, маршрутам экскурсий.

Преподаватели Никольск-Уссурийской учительской семинарии внесли вклад в создание первых учебников по краеведческой тематике. В. А. Грачев, учитель истории, написал исторический очерк «Присоединение Приамурского края к России (1850–1860 гг.)», изданный в серии «Уссурийская библиотека» в Никольске-Уссурийском в 1920 г.

Одной из самых больших проблем, с которой пришлось столкнуться семинарии, было отсутствие собственного здания. На содержание семинарии государство ежегодно отпускало 43570 рублей. Значительную часть этой суммы, 9650 руб., расходовалась на аренду и содержание помещения. На стипендии и содержание воспитанниц шло 10800 руб., на содержание личного состава – 20200 руб., на учебные пособия – 1200 руб. и прочие расходы – 1900 руб. [6, с. 137].

С первых лет существования семинарии П. Н. Рябинин прилагал немало усилий, чтобы построить собственное помещение. В Уссурийском городском архиве сохранились проекты зданий для семинарии и сметы к ним. Представленные проекты имеют оригинальный архитектурный облик, они выполнены известными дальневосточными архитекторами [10, лл. 33–48]. Любое из этих зданий могло бы украсить город, но пока шло их утверждение, началась Первая мировая война. Бюджет министерства народного просвещения был урезан, строительство семинарии было отложено до лучших времен. Директор надеялся, что, когда закончится война, семинария, наконец, обретёт собственный дом. Но началась эпоха революций, гражданской войны. Здание для учительской семинарии так и не было выстроено. Она продолжала размещаться в стесненных условиях в арендуемом помещении.

Период 1918–1922 годов П. Н. Рябинин назвал тяжелыми годами безвременья. Материальное положение учителей было очень трудным, жалование им в 1921–1922 гг. не выдавалось. И все-таки семинария выстояла, хоть и понесла невосполнимые потери: скончались преподаватель рисования В. Г. Шешунов, врач Н. Н. Ракович, законоучитель С. Глущенко.

Трудно переоценить вклад, который внесла Никольск-Уссурийская учительская семинария в становление педагогического образования на Дальнем Востоке. Сейчас, спустя почти сто лет, мы восхищаемся той работой, которую проделали преподаватели семинарии во главе со своим директором П. Н. Рябининым. Они не только организовали профессиональное учебное заведение, но и сумели придать ему неповторимые черты, такие, например, как включение всестороннего изучения родного края в учебную работу. Неслучайно, что в стенах семинарии зарождается первое в городе научное общество – отделение Русского Географического общества. Но не только научная и учебная работа семинарии достойна нашего уважения. Особо следует отметить атмосферу взаимного уважения и доброжелательности, царившую между педагогами и воспитанницами.

В октябре 1922 г. в Приморье установилась советская власть. В августе 1923 г. семинария была преобразована в педагогический техникум, туда стали приниматься юноши и девушки. Техникум переехал в просторное двухэтажное здание бывшей женской гимназии. Проблема собственного дома, наконец, была решена.

Петр Николаевич Рябинин оставался в должности директора на протяжении 15 лет, до 18 августа 1924 г., и до 1930 г. продолжалась его педагогическая деятельность в стенах педтехникума в качестве преподавателя математики. Это был человек яркой гражданской позиции, настоящий просветитель. Свои знания, умения, навыки он самоотверженно и бескорыстно передавал ученикам. Чувство ответственности за своих учеников, за их будущее у него было колоссальным. Трудовой путь П. Н. Рябинина в дореволюционный период был отмечен многочисленными наградами: орденами Станислава третьей степени, Анны второй степени, Владимира третьей

степени, светло-бронзовой медалью в память 300-летия царствования дома Романовых. В 1926 г. он получил награду советского Наркомпроса – «Библиотеку учителя».

Никольск-Уссурийский педтехникум готовил учителей для Владивостокского округа, в котором проживало 2/3 населения Дальневосточного края, а также для Сахалинской и Камчатской областей. Традиции старой семинарии не исчезли вместе с переменной названия. Педагогический техникум продолжал вести нумерацию выпусков с 1912 г., с первого выпуска учительской семинарии. Таким образом, первый выпуск советских учителей в 1927 г. был пятнадцатым по счету для этого учебного заведения. В 1929 г. по инициативе директора техникума П. М. Чередникова была проведена конференция учителей, посвященная двадцатилетию со дня основания учительской семинарии. Техникуму было, чем гордиться: по числу выпускников он был первым среди остальных дальневосточных средних педагогических учебных заведений (Хабаровского, Благовещенского, Сретенского). Всего в школы края (вместе с выпуском 1929 года) было направлено 309 учителей, 108 из них – с советской квалификацией [11, с. 41].

К сожалению, в этой истории есть не только светлые страницы. Но и о них нужно знать. Знать не только из уважения к ушедшим, но ради настоящего и будущего, чтобы не повторялось то низкое и страшное, что тоже является неотъемлемой частью нашего прошлого. 30-е годы составили самый тяжелый период в жизни педтехникума. Был отвергнут главный принцип устройства школы, которым руководствовался П. Н. Рябинин, – принцип равенства образования для всех. В приеме на обучение стали отказывать тем, кого причисляли к категории, говоря языком тех лет, к кулакам, лишенцам (людям, лишенным избирательных прав), словом, к тем, кто был, с точки зрения власти, достаточно зажиточным. Так, 23 января 1931 г. педсовет рассмотрел сообщение Гродековского исполкома о том, что обучающаяся на первом курсе Антонина Плотникова находится на иждивении раскулаченного и лишенного избирательных прав Якимчука. Члены педсовета, принимая во внимание, что по положению о техникуме «дети и состоящие на иждивении лишенцев не могут обучаться в техникуме», постановили: А. Плотникову из техникума исключить. В марте 1933 г. были исключены из техникума студент III курса Степан Богданов и студент II курса Черненко как сыновья кулаков...

В 1937 г. техникум был преобразован в училище. Однако отнюдь не этим вполне мирным и, как сказали бы сегодня, инновационным, мероприятием местного значения отмечен в исторической памяти этот год. Как известно, трагическую славу ему принесли совсем другие события. В стране во всю мощь развернулись репрессии, покатила адская волна массовых увольнений, арестов и физического уничтожения людей. Не миновали они и нашу отдаленную территорию. Имели место факты увольнения сотрудников училища. В 1938 г. арестовали директора Берро, успевшего проработать в училище всего несколько месяцев. Советская власть со свойственной ей непо-

колебимостью в решении человеческих судеб поставила точку в биографии П. Н. Рябинина. Осенью 1937 г. он был арестован «за связь с границей» и по постановлению Тройки УНКВД в феврале 1938 г. расстрелян в возрасте 75 лет.

Однако посеянные в лучшие времена добрые семена продолжали давать добрые всходы. В трудные годы Великой Отечественной войны в педагогическом училище вспомнили об очередной юбилейной дате – 35-летию учительской семинарии. По подсчетам руководства училища, с 1923 г. в техникуме, училище, на курсах получили образование 678 педагогов, 305 человек – заочно и экстерном, на краткосрочных курсах – 900 человек, 21 человек был подготовлен для поступления в институты. Учитывая дореволюционные выпуски учительской семинарии, всего для школ Дальневосточного края было подготовлено почти 2000 учителей [11, с. 94]. В 1949 г. правительство принимает решение об организации нескольких учительских институтов, в том числе и на базе Ворошиловского (название Уссурийска в 1934–1957 гг.) педагогического училища. В 1949–1954 гг. в средние школы края были направлены 223 учителя русского языка и литературы и 154 учителя физики и математики, всего 377 педагогов с дипломами Ворошиловского учительского института [11, с. 147]. Пятилетняя деятельность учительского института стала качественной предпосылкой для организации на его базе педагогического института в 1954 г. Уссурийский государственный педагогический институт стал достойным наследником педагогических традиций, заложенных в нашем городе на заре XX века Никольск-Уссурийской учительской семинарией.

Прежде всего за 55-летний срок наш институт неизмеримо вырос. В год своего открытия (1954 г.) в его состав входили всего два факультета – физико-математический и филологический. В настоящее время насчитывается 10 факультетов, включая факультет довузовской подготовки, 32 кафедры. За годы своего существования Уссурийский педагогический институт выпустил из своих стен более 25000 специалистов, которые работают в разных уголках нашей страны, а некоторые – продолжают учиться и трудятся, причем довольно успешно, за рубежом.

В предшествующие десятилетия проблема кадрового обеспечения института в значительной степени решалась за счет приглашения на работу выпускников иногородних педвузов и университетов, многие из которых смогли оставить заметный след в истории УГПИ. Здесь, в далекие 60-е – 80-е гг., начинали свой трудовой путь в профессию молодые тогда специалисты, снискавшие впоследствии широкую известность в сфере науки и образования: доктор педагогических наук, профессор Н. Е. Щуркова (г. Москва), доктор филологических наук, профессор И. А. Малышева (г. Санкт-Петербург), доктор филологических наук, профессор П. Н. Толстогузов (г. Биробиджан), ученый с мировым именем – доктор исторических наук, профессор А. М. Кузнецов (г. Владивосток), авторитетный в России психолог и психотерапевт – кандидат психологических наук, профессор В. Э. Пахальян

(г. Москва). Приобретенные нашими уважаемыми коллегами в годы их работы в УГПИ в качестве начинающих преподавателей профессиональные знания, умения и мастерство под руководством и при помощи более опытных наставников позволили им в дальнейшем добиться высоких результатов в научной и педагогической деятельности, занять достойное место в иных, образовательных и научных, структурах.

В настоящее время учебный процесс по более сорока образовательным программам обеспечивают 368 преподавателей, 51% из которых имеют учёные степени и звания; при этом неуклонно растёт число докторов наук. А обновление преподавательского корпуса института происходит в основном из когорты его питомцев.

Мы по праву можем гордиться своими выпускниками, среди которых – заслуженные учителя РФ В. Е. Децик, Н. П. Турчина, Т. Г. Ядрищенская, Н. В. Алексеева, З. В. Пирожкова, Н. Е. Игнатенко, Л. Д. Борбот; члены творческих Союзов РФ, видные общественные и государственные деятели; известные учёные: доктор философских наук И. З. Налётов, доктор философских наук С. В. Пишун (*избранный чуть более года назад на пост ректора нашего института*), доктора филологических наук В. М. Савицкий, Т. А. Гавриленко, доктора исторических наук Д. В. Лихарев, К. Т. Тихий, доктор педагогических наук А. М. Антипова, многие из которых стали лидерами собственных научных школ, сформировавшихся и развивающихся в УГПИ.

Успешно работает аспирантура по 16 специальностям. Наш вуз является соучредителем пяти региональных советов по защите докторских диссертаций. Открыта магистратура по двум направлениям – «Социально-экономическое образование» и «Филологическое образование».

Не осталась в стороне от этих дел и одна из старейших кафедр института, ведущая – по профилю вуза, кафедра педагогики, 55 лет которой исполняется в следующем году. Педагогическое образование немислимо без теоретически обеспечивающей его науки – педагогики. В 1996 г. при кафедре открыта аспирантура, в становлении которой большую роль сыграли приглашённые доктора педагогических наук, профессора В. В. Краевский (г. Москва), В. В. Горшкова (г. Санкт-Петербург), З. А. Галагузова (г. Екатеринбург), недавно ушедшая от нас Л. Н. Куликова (г. Хабаровск).

Особенно следует отметить вклад действительного члена РАО, заслуженного деятеля науки РФ, доктора педагогических наук, профессора В. В. Краевского. В течение 12 лет он оказывает неоценимую помощь кафедре и институту в подготовке дипломированных специалистов в области педагогики. Под его руководством защитили кандидатские диссертации 5 человек. Постепенно сложилась научная школа методологии педагогики проф. В. В. Краевского. В 2005 г. при кафедре была создана единственная на Дальнем Востоке лаборатория методологии педагогики, объединившая молодых исследователей, занятых разработкой методолого-педагогической проблематики. А в 2007 г. получил старт другой уникальный для нашей территории проект –

начал свою работу дальневосточный методологический семинар, инициаторами которого выступили Уссурийский государственный педагогический институт и Дальневосточный государственный гуманитарный университет. Почетным председателем семинара педагогическая общественность нашего региона единодушно и по праву избрала В. В. Краевского.

Кто-то сказал однажды, что методологией занимаются только сильные духом люди. На заре века в поисках места, где бы жилось духовно свободнее, отправился на Дальний Восток П. Н. Рябинин. Вероятно, эта земля и в самом деле обладает благодатными свойствами для такого пристанища.

Имя и заслуги П. Н. Рябинина не забыты. В 1989 г. он был реабилитирован. Десять лет назад, к 90-летию педагогического образования в Приморье увидели свет воспоминания его основателя о своей работе в г. Никольск-Уссурийском, написанные им в 1936 г., незадолго до своего трагического конца. В то время они не были опубликованы. Однако рукопись воспоминаний сохранилась и стараниями известного в крае педагога, основателя музея образования Приморья, Нины Ивановны Березкиной дожила до наших дней. Издание воспоминаний П. Н. Рябинина «Краткий исторический очерк бывшей Никольск-Уссурийской учительской женской семинарии» стало возможным благодаря проф. В. И. Тарасову, который в течение 25 лет вплоть до середины 2008 г. возглавлял Уссурийский педагогический институт.

В 2000 г. по инициативе кафедры педагогики и при поддержке ректора В. И. Тарасова в УГПИ учреждена стипендия имени П. Н. Рябинина, которая ежегодно присуждается студентам за успехи в освоении дисциплин психолого-педагогического цикла.

За последние 50 лет в Уссурийском педагогическом институте построено три новых многоэтажных учебных корпуса. Но для нас особенно дорог старинный дом в центре Уссурийска, где в двадцатых годах прошлого века разместился педагогический техникум. Сейчас здесь располагается один из старейших факультетов института – физико-математический. Как и много лет назад, молодые люди постигают здесь ремесло учителя, одно из самых нужных и важных для людей. Эта живая связь времён – наглядное подтверждение того, что добрые традиции, заложенные сто лет назад педагогами учительской семинарии, не утрачены, и вселяет уверенность, что и в будущем они будут иметь достойное продолжение в развивающейся истории педагогического образования Приморского края и его главного правопреемственного учебного заведения – Уссурийского педагогического института.

Библиографический список

1. **Российский** государственный архив Дальнего Востока (далее – РГИА ДВ). Ф. 1. Оп. 2. Д. 1677.
2. **РГИА** ДВ Ф. 702. Оп. 1. Д. 383.
3. **Приамурские** ведомости. Хабаровск. 1900. – 17 сентября.
4. **Рябинин, П. Н.** Краткий исторический очерк бывшей Никольск-Уссурийской учительской семинарии [Текст] / П. Н. Рябинин. – Уссурийск: Издательство УГПИ, 1999. – 27 с.
5. **Уссурийский** городской архив (далее – УГА) Ф. 126. Оп. 1. Д. 2.
6. **Соколовский, П.** Русская школа в восточной Сибири и Приамурском крае / П. Соколовский. – Харьков, 1914. – 245 с.
7. **Уссурийская окраина.** Никольск-Уссурийский. – 1912. – 1 мая.
8. РГИА ДВ Ф. 11. Оп. 1 Д. 222.
9. **Жернаков, В. Н.** Тарас Петрович Гордеев. Краткий биографический очерк [Текст] / В. Н. Жернаков. – Окленд, Калифорния, 1974. – 46 с.
10. **УГА** Ф. 126. Оп. 1. Д. 2.
11. **Лихарев, Д. В.** Учителя учителей. История Уссурийского государственного педагогического института. 1909–2004 гг. [Текст] / Д. В. Лихарев, О. Б. Лынша. – Уссурийск: Издательство УГПИ. 2004. – 320 с.

РАЗДЕЛ I
ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 372. 881. 161. 1

Ласковец Ольга Александровна

Старший преподаватель кафедры рекламы, социальной работы, психологии и педагогики Сибирского государственного индустриального университета, laskovezz@yandex.ru, Новокузнецк

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ СПОСОБАМ
КОДИРОВАНИЯ ЛЕКЦИОННОЙ ИНФОРМАЦИИ**

Laskovets Olga Alexandrovna

Senior teacher of advertisement, social work, psychology and pedagogies' sub-faculty of Siberian State Industrial University, laskovezz@yandex.ru, Novokuznetsk

**METHOD OF TRAINING OF STUDENTS BY MEANS
OF LECTURE INFORMATION ENCODING**

Ведущей формой обучения в вузе и основным средством передачи сведений учебных дисциплин традиционно считается лекция. Благодаря тому, что информация в лекционной речи передается системно, емко, последовательно, она становится своеобразной методологической и организационной основой для различных форм учебных занятий, ориентировочной основой для дальнейшего усвоения студентами материала, необходимого для самостоятельной работы и т. п. [3; 4; 5; 6 и др.].

Лекционная форма работы позволяет студентам в рамках занятия общаться с преподавателем – профессионалом высокого класса, ученым, который сообщает традиционную и новейшую информацию, расставляет нужные смысловые акценты, выделяет главное. Таким образом, лекция – это «акт или средство коммуникации ... в процессе познания» [3, с. 22]. Ее содержание разрабатывается, структурируется и популяризируется лектором, воспринимается и усваивается слушателем. Под усвоением учебного материала студентами подразумевается «аудирование и переработка» информации [3]. Процесс декодирования и кодирования (фиксирования) лекционной речи в виде графической записи *имеет комплексный характер*, так как фактически включает в себя все четыре вида речевой деятельности: слушание (восприятие и понимание звучащей речи), говорение («проговаривание про себя», внутренняя речь, которая является неотъемлемой частью восприятия, включающую скрытую артикуляцию), письмо (кодирование информации в символах-графемах), чтение (зрительное восприятие создаваемой записи). По мнению исследователей, слушание, является ведущим видом речевой деятельности, участвующим в этом сложном процессе переработки лекционной информации, потому что «через восприятие осуществ-

вляется процесс познания» [2, с. 90], «служит опорой для других видов речевой деятельности: обеспечивает ответное говорение, чтение, письмо» [1, с. 1]. Однако, как показывает наш личный опыт работы, будучи вовлеченными в этот сложный процесс, студенты испытывают определенные трудности, в первую очередь, связанные с одновременностью протекания интеллектуально-речевых процессов.

Для того чтобы выявить основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты, кодируя звучащую лекционную речь, мы провели констатирующий эксперимент, включавший анкетирование и выполнение аналитико-конструктивных заданий (кодирование видефрагмента лекции с последующим анализом)¹. Анкета включала вопросы, выявляющие как теоретические, так и практические знания респондентов (Считаете ли Вы необходимым записывать лекционную информацию? Испытываете ли Вы трудности при записи лекционной информации (если «да», назовите их)? Какие формы записи Вам известны? Какие речевые приемы, активизирующие слушание, использует лектор? и др.). Отметим, что в эксперименте принимали участие студенты как филологических, так и нефилологических специальностей. Как известно, материал негуманитарных дисциплин изначально включает кодированную информацию (например, формулы, условные обозначения и т. п.). При этом, как правило, от студентов не требуется сжимать и перекодировать уже закодированную учебно-научную информацию. Поэтому, для того чтобы получить наиболее объективные данные, мы использовали в качестве материала для аналитико-конструктивного задания² фрагменты видеолекций по дисциплинам гуманитарного блока. Кратко охарактеризуем результаты проведенного среза.

Обращает на себя внимание тот факт, что в первую очередь студенты филологических и нефилологических специальностей сталкиваются с трудностями, связанными со *слушанием* лекционного материала и одновременным *выделением* из него наиболее важных структурно-смысловых элементов. Причиной этому они считают быстрый темп речи преподавателей. Среди способов, активизирующих внимание, облегчающих работу на лекции, наиболее популярными являются «диктовка», «медленный темп», «паузы». Однако анализ письменных работ, выполненных студентами в рамках среза, позволил констатировать, что, несмотря на острую нехватку времени, отведенную на фиксацию материала, студенты часто даже и не пытаются сокращать информацию. На наш взгляд, это связано с тем, что, во-первых, студенты стремятся записать всю информацию подряд, не обращая внимания на *приемы активизации внимания*, которые использует преподаватель для выделения важной информации (установки на слушание и запись, вопросно-ответные комплексы, проспекция, ретроспекция и т. п.).

1 В эксперименте принимали участие 164 студента 1-го курса факультета русского языка и литературы Кузбасской государственной педагогической академии (далее: КузГПА) и 90 студентов 1-го курса факультетов экономического и электротермических технологий Сибирского государственного индустриального университета (далее: СибГИУ) г. Новокузнецка в период с 2005 по 2007 гг.

2 Студентам предлагалось зафиксировать информацию видеолекции.

Например, некоторые студенты написали в анкетах: «*Важно абсолютно все*»; «*пишу все подряд*» и т. п., хотя известно, что речь обладает определенной долей избыточности (до 70%), направленной на устранение помех при восприятию информации.

Во-вторых, сложности сжатия информации связаны с незнанием рациональных *способов кодирования информации*. Статистическая обработка студенческих конспектов позволила определить, какие способы и с какой частотностью использовали участники эксперимента (табл. 1).

Таблица 1

**Использование способов кодирования слов/словосочетаний
(результаты констатирующего среза)**

Студенты-филологи	Студенты-нефилологи
Используют способы кодирования (46%)	Используют способы кодирования (62%)
Не используют способы кодирования (54%)	Не используют способы кодирования (38%)
Случаи единичного использования какого-либо способа кодирования информации (26%)	Случаи единичного использования какого-либо способа кодирования информации (27%)
Сокращение с точкой (40%)	Сокращение с точкой (42%)
Сокращение через дефис (23%)	Сокращение через дефис (25%)
Значки (17%)	Значки (11%)
Иноязычный алфавит/лексика (8%)	Иноязычный алфавит/лексика (5%)
Рисунки (5%)	Рисунки (2%)
Гипераббревиация (4%)	Гипераббревиация (8%)
Аббревиация (2%)	Аббревиация (6%)
Сокращение по нач. буквам (1%)	-

Как видно из таблицы, во-первых, студенты филологи и нефилологи используют далеко не весь арсенал способов кодирования; во-вторых, используют их редко.

Анализируя конспекты, мы также обратили внимание на то, что участники эксперимента недостаточно активно используют *способы первичной обработки информации*. Исследователи (Э. В. Минько, А. Э. Минько, В. В. Шаповал, Л. Ф. Штернберг и др.) отмечают важность этих способов, так как они помогают структурировать информацию по степени значимости непосредственно во время записи учебного материала, а в дальнейшем – быстро ориентироваться в нем, запоминать его при подготовке к семинарам, экзаменам и т. п. Чаще всего студенты используют различные приемы выделения информации, преимущественно заголовков, цветом (подчеркивание, выделение маркером). При этом остаются практически невостре-

бованными такие способы первичной обработки записей, как выделение в отдельную строку, красная строка, рубрикация, передача материала в виде простой схемы, заметки на полях и т. д. Во время коллективных бесед участники эксперимента отметили, что одна из главных проблем при подготовке к сессии – это сложность восприятия «сплошных», «непонятных», «обрывочных»³ записей. Следовательно, стремление писать «все подряд», экономия времени на осмыслении речи лектора, несформированность умений кодировать информацию с помощью рациональных способов, производить первичную обработку конспектов приводят к трудностям не только при свертывании, но и разворачивании лекционного материала студентами вузов.

На основе полученных результатов констатирующего эксперимента мы разработали *методическую модель обучения кодированию лекционной информации*. Данная модель включает три занятия. Кратко охарактеризуем ключевые задания созданной методической системы.

Цель *первого занятия* «Слушаем и конспектируем лекцию» – научить студентов выделять в речи лектора опорные смысловые пункты, а также самостоятельно структурировать учебный материал, если преподаватель, в силу разных причин, этого не делает. Для этого мы использовали задания аналитико-конструктивного характера. Выполнив *первое задание* («Зафиксируйте фрагмент видеолекции; подчеркните в стенограмме способы привлечения внимания слушателей»), участники эксперимента составили *таблицу-памятку* «Приемы активизации внимания студентов лектором», среди них *выражение субъективной оценки с помощью вводных, изъяснительных конструкций; демонстрация разных точек зрения на проблему; риторический вопрос; промежуточные выводы* и т. п. В результате студенты отредактировали свои записи, созданные на основе видеофрагмента (например, участники эксперимента признали, что записали «лишнюю» информацию в ущерб ключевой, не уделив должного внимания установкам лектора и проч.). Далее в *беседе*, соединенной с *анализом стенограмм* структурированных и неструктурированных фрагментов лекций, студенты приходят к выводу о том, что говорящий, в силу разных причин, не всегда (либо недостаточно активно) включает способы структуризации лекционного материала. В таких ситуациях слушателю необходимо самому структурировать материал в своих записях. Участники эксперимента, опираясь на собственный речевой опыт; таблицу, составленную при выполнении задания 1, выделяют следующие рекомендации конспектирующему: 1) *составлять (самостоятельно) план лекции*; 2) *записывать непонятные/новые слова, термины и уточнять их значение*; 3) *делать промежуточные выводы, пересматривая свои записи во время пауз, которые делает лектор* и т. п.

3 Например, в конспекте есть начало предложения и отсутствует его завершение, так как преподаватель начинает новую фразу.

Главная задача *второго занятия* «Основные способы кодирования информации»⁴ – усовершенствовать умения использовать разнообразные приемы сжатия звучащей речи. Преподаватель с помощью слайдов демонстрирует различные виды кодирования информации, а студенты самостоятельно, в ходе коллективного обсуждения, определяют способ сокращений (например, удаление всех гласных в слове, кроме первых и последних, служащих для смыслоразличения и грамматической связи слов в предложении; «переворачивание» буквы; удаление из предложения слов, восстанавливаемых из контекста и т. п.) и формулируют их названия⁵. Важной частью задания является многократное повторение одного и того же способа на материале разной сложности: сначала студенты записывают пример, который предложен преподавателем на слайде; потом они сокращают по аналогии информацию, представленную в стенограммах видеофрагментов; в заключение слушают и кодируют фрагмент видеолекции. В качестве домашнего задания студентам предлагается законспектировать любую учебную лекцию (в реальной учебной ситуации), используя изученные способы.

На *третьем занятии* «Первичная и вторичная обработка лекционных записей» рассматриваются основные способы первичной (синхронно звучащей речи) и вторичной (после лекции) обработки конспектов. Выполняя *задание 1* (Сравните фрагменты лекционных записей⁶; выделите приемы маркирования, помогающих лучшему восприятию, запоминанию графического материала), участники эксперимента анализируют образцы, выделяют такие приемы как рубрикация, пометы на полях, выделение в рамку, отступы, красная строка, заметки на полях и т. п. Одним из наиболее сложных приемов первичной обработки лекционной информации является преобразование учебного материала в схему, так как не всегда студенты «слышат» в речи лектора опорные фразы, сигнализирующие о том, что материал в записи можно передать в виде схемы. Поэтому *второе задание* (Составьте развернутое высказывание на основе схемы; подчеркните фразы, заполнившие ее «пустоты») направлено на выявление таких речевых формулировок. Студенты изучают различные образцы схем, создают на их основе развернутые высказывания и составляют *опорные языковые материалы* «Фразы-скрепы для свертывания и развертывания информации схем». Как правило, один студент предлагает не более 2-х вариантов, поэтому коллективная работа позволяет участникам обучающего эксперимента обогатить свой лексико-грамматический запас большим набором необходимых речевых формул. Приведем некоторые из них: *...связаны между собой; ...делятся/ подразделяются/ можно разделить (на группы, несколько видов, аспектов и т. п.); ...различают, имеют следующие разновидности; ...бывают/могут*

4 Эти способы подробно описаны в научно-методической литературе: В. В. Шаповал, Л. Ф. Штернберг и др.

5 Результат выполнения задания – составление таблицы, в которую студенты записывают название способа кодирования, различные примечания по его применению, а также примеры.

6 В качестве образцов использовались авторские и реальные студенческие лекционные записи, собранные на протяжении многолетней апробации формирующего эксперимента.

быть следующих видов; ...выделяются по следующим признакам; ...между собой ...различаются по.../ зависят от... и проч.

Одним из ключевых заданий (№ 3) этого занятия стало изучение способов вторичной обработки ранее созданных лекционных записей⁷ (с помощью эвристической беседы и практических заданий, в частности: маркирования важной информации, составления плана, схем-конспекта, расшифровки сложных сокращений; анализа вариантов графического оформления тетради – широкие поля, запись только на одной стороне листа и т. п.). Это было продиктовано тем, что в процессе констатирующего среза мы обнаружили лишь единичные случаи подобной обработки лекционных записей. Как показывает практика, невыполнение этой работы приводит к быстрому забыванию информации, разрозненным записям по одной и той же теме в одной или нескольких тетрадях.

Таким образом, на экспериментальных занятиях, посвященных кодированию лекционной речи, мы формируем умения, связанные с отбором, сокращением и обработкой ее учебно-научной информации.

Уровень сформированных умений выявляло *контрольное задание*: записать материал лекции в реальных речевых условиях, произвести его первичную и вторичную обработку. Анализ результатов обучающего эксперимента включал *статистическую обработку* лекционных записей; *сопоставление* их с конспектами, созданными до обучения; *изучение комментариев* студентов к своим лекциям. Приведем основные результаты контрольного задания.

1. Студенты-филологи и нефилологи *научились выделять* в речи лектора *элементы структуризации материала*, опираться на фразы-маячки преподавателя для лучшего восприятия учебного материала (об этом свидетельствуют примечания к лекциям, в которых студенты анализируют речь преподавателя, чью лекцию они записывали).

2. Участники эксперимента стали использовать гораздо *больше способов свертывания и кодирования информации* (в среднем – вместо двух–трех приемов – шесть–семь). Наше внимание привлек тот факт, что в рамках одного конспекта до эксперимента студенты разных вузов использовали от одного до шести образцов скорописи (например, три сокращения с точкой, три – через дефис). После обучающего эксперимента студенты включали больше сокращений: в одной лекционной записи в среднем насчитывается около 120 образцов скорописи. Такое активное применение различных способов кодирования позволяет студентам экономить время, отведенное на запись, осмыслять сказанное.

3. Студенты овладели разнообразными приемами *первичной обработки* лекционных записей (студенты-нефилологи – с 10% до 70%; студенты-филологи – с 17% до 90%) и *вторичной обработки* своих графических мате-

⁷ Студенты выполняли это задания, используя лекционные записи, созданные на предыдущих занятиях.

риалов (схема-конспект, дополнения, расшифровка способов кодирования и т. п.) (в среднем – с 2% до 90%).

Кроме констатирующего и обучающего экспериментов, мы провели также *отсроченный контрольный эксперимент* со студентами КузГПА и СибГИУ через 1, 2 и 3 года после обучения⁸. Контрольный срез включал в себя блок теоретических вопросов по изученному материалу и практическое задание (законспектировать любую лекцию, используя привычные способы свертывания и кодирования информации, приемы первичной и вторичной обработки лекционных записей).

Отсроченный срез преследовал следующие цели: *выяснить эффективность* выбранных нами *методов и средств* обучения; *определить, насколько изученная информация востребована* студентами в реальной коммуникативной практике (то есть определить степень выживаемости знаний); *выявить типичные трудности*, с которыми студенты сталкиваются после обучения⁹. Данные контрольного среза были проанализированы с помощью названных выше методов. Основными параметрами оценки были следующие: сформированность основных понятий, связанных с переработкой звучащей речи; сформированность умений: выделять элементы структурирования лекционной речи преподавателем; использовать разнообразные способы кодирования информации, обрабатывать созданные записи с помощью приемов первичной и вторичной обработки. В результате анализа мы пришли к следующим наблюдениям:

1. До обучения главным способом, облегчающим запись учебного материала, и студенты-филологи, и студенты-нефилологи называли медленный темп, диктовку. В работах контрольного среза предпочтение отдается таким приемам структуризации лекции как план в начале занятия; логичное, последовательное изложение; установки на слушание; рекомендации по сокращению информации; выразительные речевые приемы (например, риторический вопрос) и т. п. Однако следует отметить, что интонация по-прежнему является одним из главных помощников при слушании, но если раньше в приемах интонации важное место занимала пауза, то теперь – акцентное выделение основного материала. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что студенты стали уделять главное внимание слушанию, осознанию учебной информации, а не ее бездумной записи.

2. Студенты продолжают использовать большой арсенал изученных способов кодирования информации: вместо трех популярных способов (сокращение с точкой, через дефис и значки), востребованы все изученные способы с разной степенью частотности. Студенты отмечают, что лекция, в которой используются различные приемы сокращения, лучше воспринимается и

⁸ Студентов не предупреждали о проведении контрольного среза заранее, что позволяет нам судить об объективности полученных результатов.

⁹ Всего в контрольном эксперименте приняли участие 74 студентов-нефилологов и 80 студентов-филологов, проанализировано 130 конспектов.

запоминается. Приемы скорописи позволяют сэкономить время для осознания звучащей информации.

Учащиеся активно используют разнообразные способы первичной обработки информации. Особо следует отметить, что после обучения выросло число приемов – у студентов-нефилологов – с 4 до 8, у студентов-филологов – с 5 до 9. Студенты-нефилологи стали уделять больше внимания рубрикации и записи новой мысли с красной строки; студенты-филологи – рубрикации и отступам, то есть способам, позволяющим зрительно более логично, четко распределить материал в тетради. Студенты обоих вузов используют простые схемы при записи лекции, хотя процентное соотношение использования этого способа уменьшилось со времени обучающего эксперимента. Мы связываем это с тем, что на старших курсах преподаватели часто включают в лекцию уже готовые схемы (лекции по психологии, педагогике, конфликтология, политологии и т. п.), поэтому не всегда есть необходимость составлять схемы самостоятельно. Однако 2% студентов-филологов и нефилологов в процессе первичной обработки информации превращают всю лекцию в одну схему-конспект. Записей, прошедших вторичную обработку студентами-филологами и нефилологами гораздо меньше, чем записей, обработанных первично. Но при этом возросло количество используемых приемов: работа со словарем над новыми словами/терминами; дополнение лекционного материала сведениями, полученными самостоятельно; расшифровка сложных способов кодирования; структуризация лекционных записей методом подчеркивания, выделения цветом важного материала, если на эту работу не хватило времени на лекции. На наш взгляд, это связано с тем, что студенты, столкнувшись с первыми трудностями при подготовке к экзаменам по конспектам, оценили значимость их вторичной обработки; а также с общим развитием умений, связанных с учебной деятельностью.

Участники эксперимента из разных вузов испытывают определенные трудности при свертывании фраз, требующем больших усилий, ведь не всегда из речи преподавателя ясно, к чему он ведет. В связи с этим студенты опасаются, что, удалив какой-либо материал, они нарушит логику записи. Для нефилологов характерны такие трудности как сокращение информации с помощью макроконтекста при конспектировании лекций гуманитарного блока (практически вся информация – новая); при конспектировании лекций по точным наукам (физика, информатика, концепция современного естествознания и т. п.) они испытывают трудности в преобразовании фраз – опасаются нарушить логику определений и доказательств. В теоретических работах по свертыванию и кодированию информации даются рекомендации по сокращению предложений с помощью большого количества способов, однако анализ работ студентов-филологов и нефилологов показал, что менее трудоемкими и экономными способами для них являются удаление слов, восстанавливаемых из контекста, замена длинных слов короткими синонимами, либо рисунками и пиктограммами. Таким образом, хотя студенты и

не используют все способы сокращения фраз, они стремятся преобразовать звучащую речь, а не записывать «все подряд».

Как показывает практика, на преобразование фразы студентам требуется больше времени, чем на репродуктивную, «бездумную» фиксацию материала. В таких случаях возникает острая необходимость в рациональных способах кодирования информации, сокращающих процесс записи по времени. В качестве иллюстрации приводим фрагменты лекционных записей одного и того же студента И. К. (СибГИУ, экономический факультет), полученных в ходе констатирующего и контрольного срезов (см. табл. 2). Как видно из таблицы, до обучения участник эксперимента использует способы кодирования весьма скудно (одно сокращения через дефис). Не успев осознать смысл сказанного, он сразу принимается записывать предложение. Лектор начинает следующую мысль, фраза обрывается, второпях студент допускает фактические ошибки (вместо слова «заброшенный» в названии стихотворения С. Есенина, пишет «забытый»), фиксирует обрывки мыслей («множество эпитетов...», «устремлена туда...»). В итоге, появляется запись, которую затем чрезвычайно сложно использовать при подготовке к зачету или экзамену. Запись, созданная в ходе контрольного среза, свидетельствует о том, что студент осмыслил лекционную речь, записал связные фразы, сокращая их с помощью удаления слов, восстанавливаемых из контекста. Время, отпущенное на фиксацию материала, экономится за счет активного применения рациональных способов кодирования слов/словосочетаний (восемнадцать способов, в частности, сокращение через дефис, сокращение с точкой на конце слова, удаление гласных). В результате студент создает запись, которая содержит в себе ключевой фактический материал.

В целом анализ результатов контрольного среза показал, что материал обучающего эксперимента был усвоен, востребован в реальных коммуникативных условиях. Опираясь на сведения, полученные в период обучения, участники эксперимента стали рациональнее использовать лекционное время; быстрее фиксировать лекцию с помощью разнообразных способов кодирования информации, а также приемов первичной и вторичной обработки.

Студенты отмечают, что их лекционные записи стали более компактными, графически выразительными; приемы скорописи оставляют больше времени на слушание и понимание материала, что способствует его запоминанию.

Разнообразие методов анализа результатов констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов; общее количество проанализированных конспектов¹⁰ позволяют говорить о достоверности полученных результатов. Отметим, что обучение в одной из экспериментальных групп проводилось другим преподавателем, после чего были получены удовлетворительные результаты. Это свидетельствует о воспроизводимости методики.

¹⁰ Были проанализированы 580 конспектов.

Сопоставление лекционных записей, созданных в ходе констатирующего и контрольного срезов студентом И. К.

Констатирующий срез		Контрольный срез	
Фрагмент стенограммы видеоурока по творчеству С. Есенина	Фрагмент лекционной записи ¹⁰	Фрагмент стенограммы лекции по языковым способам воздействия в журналистике	Фрагмент лекционной записи
(. . .) Естественно/ что вот этому образу России/ России такой есенинской/ крестьянской/ деревенской/ были присущи и ещё какие-то особенные черты// Наверное/ ярко/ наглядно/ можно сказать осязаемо/ эти черты отразились в таком стихотворении Есенина как/ Край ты мой заброшенный (. . .) Дело здесь даже не в этом народном словечке жисть вместо жизнь/ хотя и в своей знаменитой поэме Анна Снегина Есенин использует эту форму/ Корявыми/ немытыми речами они свою обсуживают жисть/ скажет он о своих крестьянах/ своих односельчанах// Здесь обращают на себя внимание эти эпитеты/ Край ты мой заброшенный/ Край ты мой/ пустырь// Заброшенность/пустота/ одиночество/ которые сопровождают жизнь человека// И очень важен здесь этот образ/ который я не прокомментировал/ (. . .)// Избы забоченились/ а их всех-то пять/ Крыши их запенились в заревую гать/ Гать// это дорога// Ну чаще всего гатью называют дорогу/ которую мостят через болота// Заревая гать/ зарывставшая дорогой// (. . .)	(...) Образу России есенинской, ст-е «Край ты мой забытый, край ты мой...». Анализ: Гать – это дорога, она устремлена туда, множество эпитетов (...)	(...) Аппликация представляет собой один из распространенных способов воздействия в печати/ Это вкрапление общеизвестных/ популярных высказываний/ например/ фразеологизмов, пословиц/ поговорок и так далее/ эээ/ в слегка измененном виде в текст// Когда автор статьи/ публикации использует аппликацию/ он/ как правило/ преследует определенные цели/ например/ проявить свое остроумие/ создать иллюзию живого/ непосредственного общения и так далее// Таким образом/ в аппликации соединяются элементы уже готовых речевых формул и некоего экспериментаторства// (...)	(...) Аппликация – вкрапление общеизвестных высказываний (фразеологических оборотов...) слегка видоизм-й формы. Исп-я апл., авт. реш-т следие цели: дмнструет настро-е, созд. иллюзию живого общ-я. Апл. соединяет впрзвдство уже готовых реч. форм и экспериментаторство. (...)

¹⁰ Были проанализированы 580 конспектов.

Вместе с тем, преподавателю необходимо учесть основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты, кодируя звучащую лекционную речь¹¹, и продолжать систематически работать над ними, контролировать деятельность обучаемых, предлагая им анализировать свои конспекты. На наш взгляд, для более успешной адаптации вчерашних школьников в вузе, необходимо предусмотреть в структуре государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования РФ по дисциплинам «Русский язык и культура речи», «Риторика» сведения, которые позволят студентам создавать удобные для восприятия, запоминания и практического использования лекционных записей.

Библиографический список

1. **Атапина, Т. В.** Методика обучения слушанию на уроках русского языка (при подготовке к написанию изложения). М.: [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Т. В. Атапина – М.:1994. – 14 с.
2. **Винокур, Т. Г.** Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. [Текст] / Т. Г. Винокур – изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 176 с.
3. **Минько, Э. В.** Ускоренное конспектирование и чтение. [Текст] / Э. В. Минько – С.-Пб. : Питер, 2003. – 128 с.
4. **Мирошниченко, Л. А.** Дидактические условия формирования учебной деятельности студентов на вузовской лекции (по дисциплинам психолого-педагогического цикла) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л. А. Мирошниченко – Магнитогорск: 1998. – 24 с.
5. **Свитич, Л. Г.** Журналистское образование и культура учебного труда. [Текст] / Л. Г. Свитич // В кн. Профессия: журналист. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 255 с.
6. **Тумина, Л. Е.** Учебная лекция: синтез научности и творчества [Текст] / Л. Е. Тумина // Дидакт. – 2002. – № 2. – С. 39–46.
7. **Шаповал, В. В.** Как быстро и правильно написать конспект. [Текст] / В. В. Шаповал – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004. – 32 с.
8. **Штернберг, Л. Ф.** Скоростное конспектирование. [Текст] / Л. Ф. Штернберг – М.: «АнтиАл», 2003. – 30 с.

¹¹ Как показывает личный опыт работы, участники эксперимента испытывают определенные трудности, сокращая, преобразуя фразы.

УДК 378. 147

Рязанова Любовь Сергеевна

Соискатель кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры прикладной математики и вычислительной техники Магнитогорского государственного университета, ryazanova2006@rambler.ru, Магнитогорск

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ryazanova Lyubov Sergeevna

Competitor of department of pedagogics, the teacher of computer science at the department of applied mathematics and computer equipment at Magnitogorsk state university, ryazanova2006@rambler.ru, Magnitogorsk

IMPROVEMENT OF QUALITY OF MATHEMATICAL EDUCATION AS THE PEDAGOGICAL PROBLEM

Эффективная деятельность специалиста в современном информационном пространстве требует высокого уровня математической подготовки: развитого абстрактного мышления, навыков математического анализа, умения строить математические модели прикладных задач и решать эти задачи. Оставаясь фундаментальной наукой, математика является основой таких перспективных направлений как математические методы в экономике, педагогике, психологии и других науках. Вот, что говорит о ценности изучения математики академик А. Александров: «Пожалуй, я не знаю другого предмета, который с самых малых лет так приучал бы человека к думанию, как наша наука. Тут все навыки мышления, необходимые для того, чтобы проникнуть в суть любого явления: физического, биологического, исторического, социального» [5, с. 9].

Вместе с тем, ведущие математики России отмечают снижение качества математического образования: «Сегодня мы с горечью наблюдаем значительное снижение математической образованности нашего общества, падение его математической культуры... В самой же системе образования в самом тяжелом положении оказалась именно математика, как предмет, плохо соответствующий рыночной идеологии... Обеспокоенность состоянием математического образования в России выражают сегодня многие зарубежные ученые. Российское математическое образование было и все еще остается образцом для всего мира, и его разрушение может стать началом разрушения математического образования всего цивилизованного человечества...» [9].

Проблема повышения качества математического образования актуальна как в свете мировых тенденций (технологизация и фундаментализация образования) так и направлений развития отечественного образования (ориента-

ция на качество образования, формирование умения анализа, самообучения, генерализация образования).

Можно выделить следующие направления повышения качества математического образования: 1) повышение профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава; 2) улучшение технического оснащения вуза; 3) внедрение в образовательный процесс компьютерных и Интернет-технологий; 4) использование современных системы контроля качества образования.

Для повышения качества математического образования студентов университета мы использовали модульно-рейтинговую систему его оценки в сочетании с разработанным нами комплексом педагогических условий. Модульно-рейтинговая система оценки качества образования – один из вариантов кредитно-рейтинговой системы. Эксперименты по её применению в образовательном процессе проводится в Саратовском государственном университете, в Красноярском государственном университете, на кафедрах Горно-Алтайского университета, Магнитогорского технического университета, на кафедрах прикладной математики и вычислительной техники, алгебры и геометрии МаГУ, во многих других образовательных учреждениях.

Определим основные понятия, используемые в нашем исследовании. Различные аспекты математического образования отражены в работах В. М. Беркутова [1], Дж. Икрамова [3], З. У. Колокольниковой [4], А. А. Прокофьева [6], В. В. Садовниченко [7] и др.

З. У. Колокольникова отмечает, что в современной педагогической теории нет устоявшегося определения термина «математическое образование» [4, с. 38]. Анализ литературы показал, что большинство исследователей определяют математическое образование через его результат [1; 3; 4; 7]. Основываясь на определении, данном В. М. Беркутовым [1, с. 9], мы понимаем качество математического образования студентов университета как интеграцию: математических знаний, умений, действенности математических умений, готовности к творческой деятельности – приобретённую ими в результате образовательной деятельности.

Под модульно-рейтинговой системой оценки качества математического образования студентов университета мы понимаем систему оценки интеграции: математических знаний, умений, действенности математических умений, готовности к творческой деятельности – приобретённой ими в результате освоения модульной программы. Основой модульно-рейтинговой системы являются модульная организация образовательного процесса и рейтинговая оценка знаний.

Модуль понимается нами, как организационно-методическая структура учебной дисциплины, характеризующаяся целями, методами их достижения (банком дифференцированных заданий) и средствами контроля.

Основываясь на определении, данном А. Чучалиным, О. Боевым [8, с. 38], мы определяем рейтинг, как количественный показатель качества образования студентов.

Для мониторинга качества математического образования мы выделили следующие критерии.

Сформированность знаний. Проявление данного критерия оценивается по показателям: полнота содержания системы знаний, объём системы знаний, прочность знаний.

Сформированность умений. Показателями критерия выступают: полнота сформированности умений, прочность умений, осознанность умений.

Действенность умений. Критерий оценивается по показателям: готовность решать типовые задачи, готовность решать нетиповые задачи, готовность решать задачи-проблемы (творческие задачи).

Инструментами проверки для перечисленных критериев, показателей выступали: результаты текущих и зачётных мероприятий, проверка результатов самостоятельной работы студентов, методы наблюдения, беседы, метод экспертной оценки.

Готовность к творческой деятельности. Показатели критерия: потребность в достижениях (инструмент проверки тест [2]); интернальность (инструмент проверки опросник А. К. Осницкого, Ю. С. Жуйкова «Методика определения ориентации субъектного контроля»); готовность к принятию творческих решений (тест В. И. Андреева «Оценка способностей к принятию творческих ответственных решений»).

В соответствии с указанными критериями нами определялся уровень качества математического образования студентов Магнитогорского государственного университета (высокий, низкий, средний).

Далее приведём комплекс организационно-педагогических условий повышения качества математического образования студентов университета, посредством применения модульно-рейтинговой системы: 1) обеспечение системности и целостности содержания учебного материала; 2) поощрение участия студентов в научно-исследовательских и практико-ориентированных работах; 3) поддержание внутренней мотивации к образовательной деятельности у студентов университета; 4) использование в учебном процессе комплекса задач для самостоятельного решения с целью обеспечения приоритета систематической работы студентов в течение семестра.

Экспериментальная работа по проверке данного комплекса организационно-педагогических условий, проводилась нами с 2005 по 2008 гг. на физико-математическом факультете, факультете информатики Магнитогорского государственного университета, и на технологическом факультете Магнитогорского государственного технического университета. Для достижения цели эксперимента нами были сформированы три экспериментальных группы и одна контрольная. В контрольной группе (К-1) применение модульно-рейтинговой системы оценки качества математического образования осуществлялось по традиционной методике. Экспериментальные группы отличались ориентацией на различные организационно-педагогические условия. В первой экспериментальной группе (Э-1) проверялось

комплексное влияние первого и четвёртого условия, во второй группе (Э-2) проверялось комплексное влияние второго и третьего условий. В третьей группе (Э-3) был реализован весь комплекс организационно-педагогических условий оценки качества математического образования студентов университета. Сравнение уровней качества математического образования проводилось между контрольной и экспериментальными группами одного курса. Уровень качества математического образования студентов определялся с помощью выделенных критериев.

В начале формирующего эксперимента был проведён начальный срез уровня качества математического образования студентов университета. Полученные данные представлены в табл. 1 и рис. 1.

Таблица 1

Распределение студентов по уровням качества математического образования (начало эксперимента)

	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
К-1	3	10,34	17	58,63	9	31,03
Э-1	4	13,33	18	60,00	8	26,67
Э-2	3	10,71	17	60,71	8	28,57
Э-3	3	10,00	16	53,33	11	36,66

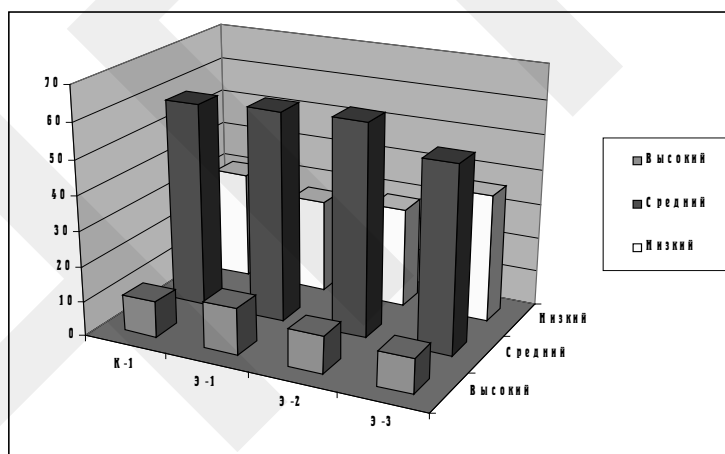


Рис. 1. Распределение студентов по уровням качества математического образования (начало эксперимента)

По завершению формирующего эксперимента был проведён контрольный срез, позволяющий оценить изменения качества математического образования студентов университета. В табл. 2 и рис. 2 представлены полученные нами результаты.

**Распределение студентов по уровням качества
математического образования (конец эксперимента)**

	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
К-1	3	10,34	20	68,97	6	20,69
Э-1	5	16,67	21	70,00	4	13,33
Э-2	3	10,71	20	71,43	5	17,86
Э-3	5	16,67	22	77,33	3	6,66

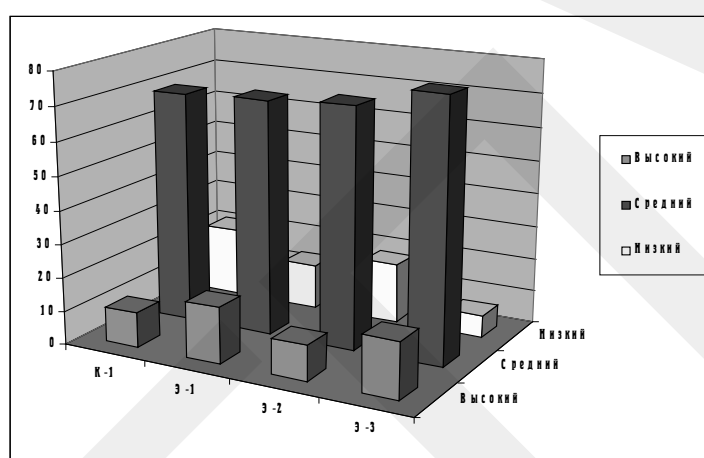


Рис. 2. Распределение студентов по уровням качества математического образования (конец эксперимента)

Как видно из табл. 2 и рис. 2, произошло увеличение числа студентов, имеющих средний и высокий уровни качества математического образования, снижение, имеющих низкий уровень. В экспериментальной группе Э-3, где мы проверяли эффективность всех выделенных нами условий в комплексе, это увеличение наиболее значительно. Результаты расчёта критерия «хи-квадрат» показали, что в третьей экспериментальной группе $\chi^2(\text{наб}) > \chi^2(\text{крит})$, следовательно, повышение уровня качества математического образования студентов университета объясняется не случайными причинами, а применением нами разработанного комплекса организационно-педагогических условий.

Библиографический список

1. Беркутов, В. М. Развитие математического образования татарского народа (Xв. – начало XXв.) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук В. М. Беркутов : 13. 00. 01. / В. М. Беркутов. – Казань, 1993. – 388 с.

2. **Диагностика** школьной адаптации и мотивации учения: методические рекомендации для учителей и школьных психологов [Текст] / сост: М. В. Панасенко, Т. М. Любичкая, Л. Г. Вахтина. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 74 с.
3. **Икрамов, Д.** Теория и практика развития математической культуры школьников [Текст] / Д. Икрамов. – Ташкент, 1983. – 123 с.
4. **Колокольникова, З. У.** Математическое образование в Сибири конца XIX – начала XX века. [Текст]: дис. ... канд. пед. наук З. У. Колокольникова : 13. 00. 01. – Лесосибирск, 2004. – 224 с.
5. «...**Потому** что все оттенки мысли умное число передаёт» Разговор двух математиков – академика А. Александрова и шк. Учителя В. Рыжика, подслушанный с их разрешения нашим магнитофоном [Текст] / беседу записала Нина Пижуринина // Уч. Газета. – 1994. – № 2. – с. 9.
6. **Прокофьев, А. А.** Вариативные модели математического образования учащихся классов и школ технического профиля [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук А. А. Прокофьев: 13. 00. 08. / А. А. Прокофьев. – Москва, 2005. – 375 с.
7. **Садовничий, В. В.** Математическое образование: настоящее и будущее [Текст] / В. В. Садовничий // Математика, приложение к газете «Первое сентября». – 2000. – № 40. – с. 1 – 6, 23.
8. **Чучалин, А. И.** Кредитно–рейтинговая система [Текст] / А. И. Чучалин, О. В. Боев // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – с. 34–39.

Электронный ресурс

1. **Гомо, Математикус.** Заявление группы математиков, членов Оргкомитета всероссийской конференции «Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков» [Электронный ресурс]. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст. : http://life.ng.ru/education/2000-02-11/4_homomatema.html

УДК 808. 2:37

Колесникова Наталия Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Новосибирского государственного технического университета, nkolesnikova@mail.ru, Новосибирск

**ФОРМИРОВАНИЕ ЖАНРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ**

Kolesnikova Nataliya Ivanovna

Candidate of Pedagogy, senior lecturer, head of the chair of the Russian language of the Novosibirsk State Technical University (NSTU) nkolesnikova@mail.ru, Novosibirsk

**FORMING THE GENRE COMPETENCE OF BACHELORS
AND MASTERS' STUDENTS
IN PROFESSIONAL COMMUNICATION**

В понятие языковой личности студента как коммуниканта учебно-профессионального общения непременно входит профессиональная коммуникативная компетенция, развитие которой способствует социальному, интеллектуальному, духовному и общекультурному развитию языковой личности обучающегося и возможностям ее совершенствования при изучении всех дисциплин.

Профессиональная коммуникативная компетенция является многокомпонентной и интегрирует следующие компетенции:

– социокультурная компетенция – *готовность* пользоваться совокупностью знаний «о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка» в процессе общения, «следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [4, с. 316].

Студент, как субъект научной деятельности, «образующий» себя «по образу и подобию макро и микро социальной среды» [1, с. 1], должен быть готов к описанию (изложению) своей научной концепции в рамках речевых традиций и стилистических закономерностей, принятых обществом. Социокультурная компетенция носит всеобъемлющий характер (понятие культуры как общечеловеческого феномена включает в себя и науку, и профессиональную культуру), является фоновой, многокомпонентной, имеет многофакторную обусловленность, в ее формировании участвуют также преподаватели общеобразовательных и специальных дисциплин;

– языковая компетенция – готовность применять на практике совокупность знаний о русском языке (о фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом уровнях, правилах орфографии и пунктуации, правилах функционирования; о подязыке специальности и его терминологии), то есть использовать эти знания в речи (речевая компетенция). Следовательно, можно говорить, что языковая / речевая компетенция является для общения базовой;

– стилистическая компетенция – готовность к построению стилистически корректных научных текстов разных жанров (знание стилистических средств, их комбинации, правил сочетаемости, умение отобрать их для построения определенного жанра);

– предметная компетенция – готовность обучающегося (специалиста, выпускника), владеющего определенным уровнем знаний в какой-либо «предметной области» (отрасли знаний) и профессиональной терминологией, устремлять для решения профессиональных задач связь между знанием и конкретной ситуацией. «Речь, – по словам Цицерона, – должна вытекать и развиваться из знания предмета», однако формирование профессиональной предметной компетенции, как было сказано выше, есть первоочередная задача преподавателей специальных дисциплин. Преподаватель-русист является лишь соучастником этого процесса, учет специальности обучающихся позволяет ему совместить языковую и профессиональную подготовку студентов.

В научной литературе текстовая и жанровая компетенции, как правило, интегрированы, однако для методики формирования жанровой компетенции необходимо разведение и уточнение этих понятий:

– текстовая компетенция – готовность моделировать связный текст с учетом его структурно-смысловых, композиционных и категориальных особенностей – выделять и логически последовательно соединять смысловые блоки текста, комбинировать различные способы изложения, выстраивать метатекстовое сопровождение, вводить в текст цитаты, а также оформлять ссылки, библиографию и пр.;

– жанровая компетенция в научной сфере общения – готовность к моделированию научных текстов разных жанров (умение выбрать из многообразия видов и разновидностей, обусловленных целевым и функциональным назначением, научный жанр сообразно коммуникативной ситуации и представить его в соответствии с социально одобренной моделью, реализуемой адекватными языковыми конструкциями и стилистическими средствами).

В контексте любой профессиональной подготовки особое внимание мы уделяем жанровой компетенции как опережающему владению научными жанрами, рассматривая эту компетенцию в качестве важнейшего компонента, ключевого звена профессиональной коммуникативной компетенции (см. рис. 1).

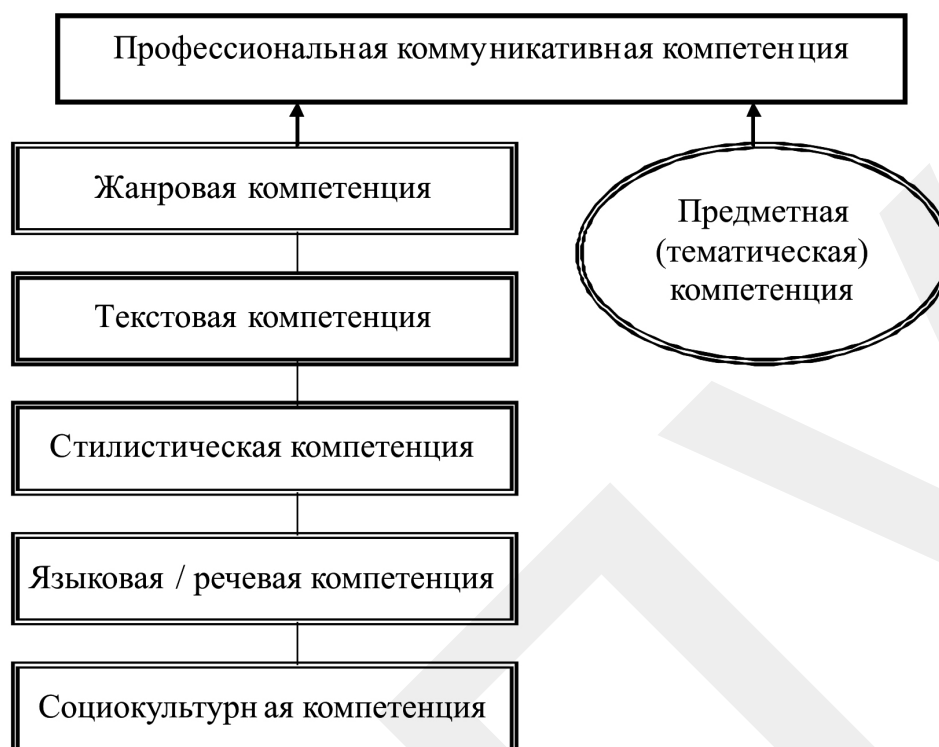


Рис. 1. Профессиональная коммуникативная компетенция

При этом мы не противопоставляем понятия научного текста и научного жанра и рассматриваем научный жанр как конечную форму представления научного текста, который всегда отливается в одну из разновидностей научных жанров. Анализируя научный текст, мы говорим о категориальных особенностях, свойствах, присущих всем научным текстам (статье, аннотации, курсовой работе и пр.). Анализируя статью, аннотацию, монографию и прочие жанры, мы выделяем модели, присущие только данным жанрам.

Поскольку целью обучения является формирование жанровой компетенции студентов и магистрантов, в качестве *базовой* единицы обучения мы определяем научный текст, в качестве *высшей* единицы обучения – сложный научный жанр (реферат, тезисы доклада, доклад, статья, курсовая и бакалаврская работы, магистерская диссертация, рецензия и др.); в качестве минимальной единицы обучения, «кирпичика» для построения сложного жанра, мы выделяем субжанр.

Сложная жанровая форма актуализирует типовой авторский замысел, соответствующий определенной социокультурной целеустановке, посредством некоторой системы комплексных коммуникативно-познавательных действий. Результатом этих действий являются типовые субжанры с жанровым предписанием автору – «осветить определенный круг типовых тем, вопросов», соответствующих «жанровому ожиданию адресата». Тем самым в жанровой форме воплощаются и стабилизируются «диалогические отношения между

коммуникантами, отвечающие повторяющимся целям и условиям общения» [3, с. 204].

Иллюстрацией к сказанному служат, например, такие субжанры доклада-сообщения на защите дипломной работы / диссертации, как *обоснование актуальности проблемы, общая характеристика объекта исследования, описание степени изученности темы* и т. д. Если субъект речи (студент, магистрант), создавая жанровую форму *сообщение*, пропускает ряд предусмотренных ею субжанров, то при редактировании текста мы ставим вопрос на полях (актуальность работы?, объект?, предмет исследования? . . .) или, заслушав сообщение, задаем эти вопросы автору.

Можно сказать, что последовательность фактофиксирующих высказываний, образующая научное описание, есть система ответов автора текста на вопросы, которые предполагает та или иная познавательная программа [3, с. 39, 68].

Таким образом, субъект в процессе речевой деятельности строит личные отношения в общении, реализуя отношения социокультурные. Индивидуальный речевой замысел говорящего, включающий выбор стиля и жанра, как правило, опирается на знакомые из прошлого опыта познавательно-коммуникативные целеустановки, реализуемые более или менее привычным способом, известным и адресату, который требует при восприятии текста соблюдения нормативов его продуцирования.

Постулируя субжанр как минимальную единицу обучения и подбирая для учебных целей сложный жанр, в котором субжанры имели бы четко очерченные границы, остановимся на поджанре «введение» (в курсовой, бакалаврской работе, диссертации, автореферате) (рис. 2).



Рис. 2. Поджанр «Введение»

Набор субжанров соответствует заданному кругу вопросов, ответить на которые предписывает автору принятая научным сообществом модель сложного поджанра «введение». Некоторая вариативность и факультативность входящих в нее субжанров зависит от цели работы (учебная или научная) и от того, в какой предметной области лежат научные интересы автора.

Для успешного формирования жанровой компетенции нами разработана модель «*Методическая структура введения научной работы*», включающая типичные для предметной области студентов субжанры и описательные модели и каждого субжанра, содержащие следующие компоненты: 1) методологическую характеристику субжанра; 2) вербальные средства – «заготовки» языковых выражений, включающие в свой состав речевые клише в качестве связующих, оформляющих элементов; порядок расположения речевых клише, относящихся к определенному субжанру, преимущественно соответствует его структурно-композиционным особенностям; 3) текстовый образец (табл. 1).

Таблица 1

**Субжанр «Актуальность проблемы»
(специальность «Прикладная математика»)**

Методологическая характеристика субжанра	Речевые клише	Образец текста
<p>Актуальность исследования (от лат. actualis – деятельный, действительный, настоящий; важный, существенный для настоящего времени). Обоснование актуальности предполагает ответ на вопрос: почему в настоящее время нужно изучать данную проблему? Следует различать актуальность научного направления в целом, которое не нуждается в сложной системе доказательств, и актуальность самой темы внутри данного направления.</p>	<p><i>Актуальность выбранной темы определяется тем, что... Относительная неразработанность проблемы, отсутствие общепринятых решений по ряду вопросов и, прежде всего, по вопросу о том... определяют актуальность предпринятого исследования. Важной и активно развивающейся областью современной ... является ... Именно это определяет актуальность нашего исследования Поэтому несомненной является актуальность проводимых исследований Таким образом, ... является актуальной научной проблемой Перспективным направлением современной науки является исследование...</i></p>	<p>Таким образом, разработка эффективных релаксационных методов безусловной оптимизации, основанных на итеративных алгоритмах обучения, создание комплексов их программ, определение областей их приложений и применение в вычислительных схемах структурно-параметрического моделирования является актуальной научной проблемой.</p>

Источником для наполнения модели введения в курсовую работу, а также набора соответствующих специальности обучающихся субжанров могут служить выполненные курсовые и дипломные работы, авторефераты диссертаций.

В отличие от поджанра «Введение», тексты других сложных жанров (главы курсовой и дипломной работ, диссертации, доклад, первичные тезисы, статья и др.) не имеют маркированных заглавий, поэтому не всегда входящие в их состав субжанры можно четко разграничить. Смысл текста при этом не равен сумме смыслов (субжанров), а надстраивается над ними, объединяя их в иерархическое целое, мотивированное коммуникативно-познавательной задачей автора.

При порождении сложных жанров курсовой и дипломной работ, диссертации, а также доклада, первичных тезисов, статьи описанный вариативный набор субжанров остается, с точки зрения лингводидактики, набором моделей. Субъекту речи для построения целого текста необходим четкий методический алгоритм текстовой деятельности, помогающий уложить субжанры в некоторую последовательную формальную структуру, адекватную этапам познавательной деятельности учёного (от проблемной ситуации, проблемы, идеи, гипотезы, ее доказательства до закона-вывода), соотносимым с ними когнитивным операциям и позволяющую управлять вниманием адресата.

Освоенная в школе общеизвестная межстилевая универсальная модель «введение – основная часть – заключение» не подходит для этих целей, так как, ввиду своей абстрактности, требует обязательного уточняющего, тематического «внутреннего» плана. Для реализации речевого замысла субъекту речи необходимо дать некий «компас движения по научному тексту», позволяющий построить проекцию текста в своем сознании.

В текстовой деятельности вопросы развития компетенций как форм активизации жизненного опыта субъекта общения, вопросы моделирования опыта заставляют искать «формализмы», отвечающие «онтологии текстовой деятельности как интегральной сущности» [2, с. 34].

В качестве междисциплинарной инвариантной модели научного жанра, опирающейся на *осознанную* текстовую деятельность, мы предлагаем методический *сценарий*, стереотип – *методическую «Межжанровую модель научного текста»* (табл. 2).

Предлагаемая нами «*Межжанровая модель научного текста*» формирует у обучающихся представление о структурно-композиционных особенностях, схемах / моделях научных текстов разных жанров.

Данная модель эксплицирует культурно и исторически сложившийся «сценарий» текстового построения, который в рамках личностно-деятельностного подхода можно образно сравнить с «трассированием» текста. Так как текст характеризуется линейностью, данный алгоритм представляет собой векторную коммуникативно-информационную систему – магистраль **изложения** результатов научного исследования, с «вехами», «реперами», на которые должен ориентироваться субъект речи, представляющий адресату свой путь от незнания к знанию. Эти ключевые ориентиры должны быть освоены им для удержания абстрактной межжанровой модели научного текста в «светлой части сознания» (Л. В. Щерба), что соотносимо с принципом сознательности в обучении.

Межжанровая модель научного текста

№	Алгоритм – назывной план	Алгоритм – инструкция	Алгоритм – императив	Алгоритм – вопросный план
1	Обоснование актуальности темы	Обосновать актуальность темы	Обоснуйте актуальность темы	В чем актуальность темы?
2	Изложение истории вопроса	Кратко изложить историю вопроса	Кратко изложите историю вопроса	Что уже сделано по этой проблеме?
3	Критика наличного знания. Нерешенные вопросы по данной теме	Назвать проблему, которая еще не решена (требует доработки, переработки и пр.)	Назовите проблему, которая еще не решена (требует доработки, переработки и пр.)	Что остается неразработанным?
4	Выдвижение и обоснование новых идей. (Предложения по решению названных вопросов)	Выдвинуть и обосновать новые идеи. (Предложить решение проблемы)	Предложите и обоснуйте новые идеи. (Предложите решение проблемы)	Как решить эту проблему?
5	Описание содержания работы	Описать содержание работы	Опишите содержание работы	Каково содержание работы?
6	Описание результатов эксперимента	Описать результаты эксперимента	Опишите результаты эксперимента	Каковы результаты эксперимента?
7	Значение (полезность, эффективность) данного исследования для науки и общества	Сказать о значении (полезности, эффективности) данного исследования для науки и общества	Скажите о значении (полезности, эффективности) данного исследования для науки и общества	В чем значение (полезность, эффективность) данного исследования для науки и общества?

Методическая *межжанровая модель научного текста* – это межжанровый, межпрофильный, обобщенный, абстрактный, контурный **алгоритм**, имеющий вербальную репрезентацию в жанрах, актуальных для вузовского, довузовского и послевузовского этапов обучения (тезисы доклада, доклад, статья, курсовая и бакалаврская работы, магистерская диссертация).

Особенности предлагаемой модели заключаются в следующем:

- Модель формирует у «пользователя» новые знания о тексте.
- Модель обладает объяснительной силой и способна удовлетворить потребности субъекта, приступающего к осмыслению структуры научного текста.
- Модель дает общее представление о смысловой структуре целого текста (доклада, первичных тезисов, информативной статьи), определяет и объясняет иерархическую взаимосвязь наполняющих её субжанров, что обеспечивает целостное восприятие текста.

– Модель позволяет увидеть линейную структуру научного текста в целом, и, как следствие, помогает автору (адресанту) при воплощении речевого замысла чувствовать себя «хозяином» собственного текста, придавая ему уверенность и снимая психологические трудности.

– Модель является строго упорядоченной структурой, однако, будучи инвариантной, позволяет в зависимости от целевой установки менять порядок шагов (актуальность ↔ история вопроса), факультативно использовать некоторые компоненты, например описание результатов эксперимента.

– Все элементы модели объединены одной темой и коммуникативной задачей (целевой установкой).

– Модель можно считать инструкцией, практическим руководством к действию (моделью поведения) при продуцировании актуальных для всех категорий обучающихся вышеперечисленных первичных жанров.

– Модель не перегружена несущественными деталями (элементами), понятна любому «пользователю» на любом этапе обучения.

– С моделью можно работать под руководством преподавателя и самостоятельно.

– Модель ориентирована не на запоминание или воспроизведение заученного, а на суть, размышление, осознание причинно-следственных зависимостей и связей между этапами коммуникативно-познавательной деятельности ученого.

– Модель дает возможность сформировать итоговый образ текста (текстовый стереотип).

Данная модель отражает смысловую структуру научного произведения в полном объеме, однако наиболее конкретно и без купюр она проявляется при экспликации таких жанров, как первичные тезисы, доклад, информативная статья. На пространстве курсовой и бакалаврской работы, диссертации, автореферата предлагаемая модель эксплицируется в основной части работы. Функционирование ее как абстрактного ориентира в построении сложного трехчастного целого (введение, основная часть, заключение) обусловлено наличием развернутых вариативных повторов, вторичностью введения и заключения по отношению к основной части работы, например, представлением субжанра «история вопроса» в краткой и развернутой форме во введении и первой главе.

Выделенные единицы обучения, описанные модели введения их в учебный процесс, разработанная межжанровая модель научного текста обеспечивают адекватное понимание и стилистически грамотное порождение массива текстов разных жанров в определенной предметной области, то есть формирование профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся.

Библиографический список

1. **Аношкина, В. Л.** Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) [Текст] / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов-н/Д: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
2. **Баранов, А. Г.** Когнитивные механизмы текстовой деятельности [Текст] / А. Г. Баранов // Вестн. Пятигор. гос. лингвист. ун-та: 1999. – № 2. – С. 39–37.
3. **Салимовский, В. А.** Жанры речи в функционально-стилистическом освещении (научный академический текст) [Текст] / В. А. Салимовский. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 236 с.
4. **Щукин, А. Н.** Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

УДК 81'1 + 372. 881. 111. 1'38

Матулевич Тамара Георгиевна

Кандидат филологических наук, доцент Кафедры иностранных языков Факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, tmatulev@mail.ru, Новосибирск

**ЗНАНИЕ. КРЫЛАТОЕ ВЫРАЖЕНИЕ.
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
(ЧИТАЕМ THE ECONOMIST)**

Matulevich Tamara Georgiyevna

Candidate of Science (Philology), Associate Professor at the Department of Foreign Languages for the Humanities at Novosibirsk National Technical University, tmatulev@mail.ru, Novosibirsk

**KNOWLEDGE. THE WINGED WORDS.COMMUNICATIVE
COMPETENCE (READING THE ECONOMIST)**

Одной из актуальных задач высшего образования в настоящее время является осмысление и формулирование им целей своей деятельности в терминах компетенций учащегося субъекта, достижение этих целей современными методами. Немалый ресурс теоретического обеспечения той сверхзадачи можно найти в когнитивной науке – «области, в рамках которой исследуются процессы усвоения, накопления и использования информации человеком» [1, с. 6]. Объектом изучения с этих позиций заслуживает быть и практика преподавания иностранного языка. В настоящей работе в терминах когнитивной лингвистики освещается опыт такой практики – организационная модель получения студентом выводного знания при чтении аутентичного, предназначенного специалисту иноязычного текста. Модель

рассчитана на учебные цели, состоит из скоординированных шагов к планомерному достижению результата и предусматривает посредническую роль преподавателя-интерпретатора в процессе коммуникативного взаимодействия на аудиторном занятии по чтению. Материал разделён на две части: общие теоретические основания и их применение к одному (часть 1 – настоящая статья) и второму источнику (часть 2).

Преподаватель иностранного языка участвует в формировании ряда общих и специальных компетенций студентов. В силу своеобразия вверенной ему дисциплины особую значимость для него имеет развитие коммуникативной компетенции. Учебный план специальности «Регионоведение», заложивший изучение основного иностранного (английского) языка в течение девяти семестров и Государственный экзамен по данному предмету, позволяет ставить в рамках последнего отвечающие бюджету времени задачи. Их числу относится полное понимание публикаций по программным темам в *The Economist* – средстве массовой информации, славящемся своей аналитикой, виртуозным владением языком и требующем высокой коммуникативной компетенции читателя. Подбирая там материал, мы руководствуемся не только критериями ценности, доступности содержания, но и свидетельством той виртуозности. С ней сталкиваешься уже на первых порах – при ознакомительном чтении благодаря аллюзивным заголовкам, игре слов, взаимодействию заголовочного комплекса и предпосылаемого тексту шаржа. Она встаёт со страниц при реферативном или поисковом, открывается до конца при полном чтении. Естественно задаться вопросом об объёме и типах знания, необходимого для интерпретации того или иного наделённого особыми средствами экспрессивности, скрытым смыслом фрагмента, и оптимизации процесса понимания.

Работа затрагивает определённый аспект «изучающего чтения» [2, с. 96–97] и в целом (в объёме двух частей) построена на примере двух публикаций *The Economist* («Экономист»), предложенных студентам–регионоведам в IX семестре. Упомянутым аспектом выступает такое проявление коммуникативной компетенции читателя, как способность и готовность понять выражаемый преобразованным крылатым выражением, аллюзией, намёком смысл. Они нередко требуют усилий в области «интерпретирующей деятельности» [3] и заставляют преподавателя сосредоточиваться на целеустановке помочь студенту «вывести некоторое множество умозаключений» [4, с. 13–14]. В той необходимости нет ничего необычного: будучи рецептивной деятельностью, чтение вообще немислимо без умозаключений. Так, они обеспечивают разрешение структурной и лексической неоднозначности, установление референции местоимения [5, с. 173–174, 188–189] и «локальной и глобальной связности» [6, с. 173], интерпретацию косвенных речевых актов [7, с. 197, 211–212]. Организация получения выводного знания становится непосредственной задачей преподавателя в случае возникновения у студента затруднений при встрече с косвенно выраженным смыслом.

Работа посвящена двум вопросам. Во-первых, на основе анализа затрагиваемых средств экспрессивности выдвигается система заданий, подводящих студента к «интерпретирующему, или «глубинному» пониманию» [8, с. 63] конкретных высказываний в конкретном контексте – заголовка, построенного по образу и подобию крылатого выражения (часть 1), аллюзии и намёка (часть 2). Во-вторых, предпринимается попытка учесть типы и состав декларативного знания, необходимого и достаточного для получения выводного знания. В итоге возникает организационная модель, в рамках которой интегрируются процедурное и декларативное знание и которая обеспечивает интерпретацию несущих скрытый смысл высказываний.

В исследовании применяется терминологический аппарат классических трудов «когнитивной науки («науки о мышлении»)» [9, с. 126] и современной когнитивной лингвистики: сценарий [10, с. 80], фрейм [11, с. 304 и след.], гештальт [12, с. 359–361], установка [13, с. 140–141], концепт, понятие, прототип, информационное содержание концепта, интерпретационное поле концепта [14, с. 104–121]. Важное слагаемое теоретической базы модели составляет учение об умозаключении. Выбор релевантных для конкретного рассказа фактов из всего объёма знания и объединение их с информацией рассказа; установление двух временных точек, в которых можно начинать вывод умозаключения [5, с. 172–173, 188–189], помогают корректно подвести студента к искомой операции. Руководствуясь указанными принципами, можно контролировать наличие у учащегося читателя должного объёма декларативного знания, своевременно предоставлять недостающую информацию в процессе учебной деятельности. Обеспеченность ею обуславливает готовность к умозаключению и право ставить перед студентом соответствующую задачу. Мы стремимся соблюдать это правило в своей организационной модели, сопровождая задание отсылками к источнику достоверного релевантного нового или старого знания. Это гарантирует, что в ходе учебной деятельности наш «требующий вывода умозаключения» вопрос не опережает поступление «достаточной информации для вывода данного умозаключения» [5, с. 188]. Мы памятуем вскрытый Ч. Филлмором механизм введения фреймов интерпретации в процесс понимания [15, с. 65]. Когда студенты оказываются не в состоянии им воспользоваться, в действие должен вступать посредник–интерпретатор. Преподаватель должен найти и предоставить учащимся такой «поисковый стимул, или ключ (cue)», который будет «по крайней мере, частично совпадать с закодированной единицей», окажется «эффективным» и «действенным» [6, с. 175–176].

В работе принимается понятие коммуникативной языковой компетенции (*communicative language competence*), в переводе просто «коммуникативной компетенции», представленное в [16, с. 13–14] как складывающееся из лингвистических, социолингвистических, прагматических компетенций.

Изучая со студентами газетную или журнальную статью, обычно воздают должное изобразительному её сопровождению, расширяющему семиотический потенциал публикации. Таким невербальным ресурсом в нашем

случае выступает шарж. Не будучи языковым средством, шарж лежит вне темы коммуникативной *языковой* компетенции. Однако он принадлежит целостному журналистскому замыслу, обогащая его концептуально и выполняя иные важные функции. В учебном процессе он приносит пользу уже на предтекстовом этапе чтения в качестве дополнительного основания вероятностного прогнозирования, облегчая понимание иноязычного дискурса, т. е. служит компенсационным целям. Необходимо учить пользоваться им по предназначению – в целях оптимизации коммуникативного процесса – при совершенствовании коммуникативной *языковой* компетенции.

Как всякое специализированное издание, «Экономист» требует знания «профессионального языка», определяемого «предметом, который он описывает» [17, с. 301]. Отсюда, приступать к ресурсам указанного СМИ целесообразно после освоения тематических текстов вводного характера, когда студенты уже владеют основными терминами и осведомлены о проблематике темы. Фундамент этой дальнейшей деятельности составляет исходное процедурное и декларативное групповое профессиональное экономическое знание, приобретённое в курсе английского языка. Например, работе со статьёй «American corporate governance Nail, shareholder!» (*The Economist June 2nd-8th 2007*), посвящённой росту активистского движения акционеров в США, предшествовало, помимо всего прочего, изучение текста «Economic Models» из *The Economist April 10th-16th 1999* [18, с. 122–125], поисковое чтение объёмной статьи (Special report) «Economic models Big questions and big numbers» (*The Economist July 15th-21st 2006*), перевод текста «США: идеальная модель?» [18, с. 54]. В тему прекрасно вписываются свежие статьи «Activist investors Flight of the locusts» (*The Economist April 11th-17th 2009*), «Bank shareholders Changing course» (*The Economist April 30th-May 6th 2009*). К моменту обращения к публикации «The world economy Surprise!» (*The Economist September 16th-22nd 2006*) о глобализации и изменении баланса экономической мощи в современном мире студенты уже приобрели определённые знания по вопросу. Они ознакомились с классификацией стран, деятельностью транснациональных корпораций, центробанков и продвигающих торговлю международных организаций (МВФ, ВБ, ВТО), стратегиями компаний (экспорт, импорт, франчайзинг, прямые иностранные инвестиции). Потребовалось ввести понятия *outsourcing* и *offshoring*, для чего было привлечено новое пособие [19, с. 94–95]. Проблеме положительных и отрицательных сторон глобализации мы обычно отводим студенческие доклады по материалам «Экономиста», а в 2008 г. Wikipedia. Тема «Глобализация» прекрасно обобщена в другом новом пособии [20, с. 10–13], и в 2008 г. мы начали его применять. В силу межпредметных связей наши занятия получают известную поддержку в лице предусмотренной ГОС ВПО дисциплины «Экономика и экономическая география изучаемого региона (страны)» [21, с. 14]. Тем не менее, даже на пятом курсе студент не может не уступать целевой аудитории «Экономиста» общей эрудицией, профессиональной подготовкой, а потому нуждается в существенной помощи при чтении.

Обе упомянутые статьи сопровождаются шаржами, раскрывающими или ненавязчиво дополняющими центральную идею. Статье «American corporate governance Nail, shareholder!» (далее просто «Nail, shareholder!») предпослана картинка, где изображены наёмные управляющие акционерной компании (их статус удостоверяет табличка на столе перед ними) и акционеры-активисты (о том следует догадаться). Первым отведена роль пушечного ядра: они сидят в комнате заседаний, помещённой в жерло пушки, а вторые сгрудились с противоположной стороны орудия и уже подожгли запал. Ствол пушки сделан из свёрнутого трубочкой сертификата акционера, о чём говорит надпись на ней. В шарже обыгрывается известная специалистам черта американской экономической модели – пребывание руководства акционерных компаний под прессингом собственников, зависимость от их воли директоров и менеджеров. Изображение прозрачно намекает на игру слов «fire v shoot», «fire v dismiss» [22], обеспечивая ещё одно основание интерпретации шаржа и связь с заголовком. Применяя результаты изучения взаимоотношения в рекламе аллюзивного заголовка и картинки, обеспечивающей полноту реализации его смысла, усматриваем во взаимоотношении данных заголовка и шаржа сходство с той группой, где аллюзивность заголовка явствует из него самого, а картинка «необходима для понимания смысла, вкладываемого в предложение с аллюзией» [23, с. 8].

Без предварительного обращения к стилистической коннотации «hail»-приветствия заголовок осваивается исключительно как фамильярное «Привет, акционер!». При этом по завершении ознакомительного и реферативного чтения некоторые сталкиваются с затруднениями в контекстуализации его. Недостаток опыта не позволяет им тут же самостоятельно увязать заголовок с шаржем, триадой составляющих компанию социальных групп, охарактеризовать социальную принадлежность адресанта, его положение относительно адресата. На первых порах заголовок не более чем небрежное, мимоходом брошенное анонимом приветствие, не имеющее отношения к наёмным управляющим американской акционерной компании. Мало заметный диссонанс приписываемой тональности «Привет!» и слова в функции вокатива не рождает когнитивного напряжения и не провоцирует иных предположений. Здесь уместно вспомнить, что лишь отдельные учебные словари отмечают официальность и старомодность «hail»-приветствия [24], официальность «hail»-глагола речи [25].

Неудивительно, что скрытый смысл заголовка оказывается не сразу доступен начинающим читать «Экономист». Интерпретация его требует прежде всего знания конкретного крылатого выражения. Цель преподавателя состоит в том, чтобы с помощью последнего найти оптимальную траекторию движения к ней.

Заголовок имеет форму высказывания и характерную ритмико-интонационную структуру, эксплицируемую в частности знаками препинания. Он ставит читателя в положение наблюдателя речевой интеракции и способен вызвать ассоциации с по крайней мере двумя построенными по тому же

образцу выражениями. Одно из них – это фраза «Hail, fellow! Well met!», давшая происхождение «hail-fellow-well-met» [26] – «старомодному, иногда пренебрежительному (по отношению к лицу или его поведению) прилагательному» [27]. Рассмотрение её в роли претендента на поисковый стимул в данном случае убеждает, что ей недостаёт действенности. Она не объясняет исхода наёмных управляющих в пушечном залпе, не иллюстрирует иерархические взаимоотношения участников описываемых процессов, значимые для отражаемого в заголовке эпизода интеракции. Открывает тому дорогу потенциал крылатого выражения «Ave, Imperātor, moritūri te salūtant», сама древность которого так тонко согласуется со стилистической коннотацией «hail»-приветствия. Сопоставление его с заголовком обнаруживает их параллелизм не только на поверхностном, но и на самом потаённом уровне, а применение его в качестве поискового стимула помогает вскрыть весь смысл заголовка.

Прежде чем представить модель выявления его, остановимся на синтаксических, семантических, коммуникативных особенностях вынесенного в заголовок высказывания и крылатого выражения для сопоставления их в дальнейшем и описания задач когнитивного характера.

В современном английском языке лексема «hail» функционирует как глагол, существительное, междометие. В нашем случае «hail»-существительное никак не вписывается в высказывание. В свою очередь, бесспорность перформативного прочтения последнего не гарантирована его поверхностной структурой. Таким образом, перед нами междометие – приветствие: «**hail**¹ *interj.* greetings!» [28], «**hail**² [...] *excl. of salutation*» [29]. Тогда с точки зрения синтаксиса заголовок есть «односоставное непредикативное» «междометное» предложение [30, с. 159] с постпозитивным вокативом. Диахронически «*hail interj.*» есть устарелое прилагательное из подвергшихся эллиптированию [29] (в [28] – «shortening») выражений *hail be thou, wæs hæl*, в которых оно означало «healthy» [28] и из которых второму даются следующие парафраз и перевод: «ME. *phr. be hæl!* ‘be whole or healthy’, hail!» [29]. Оба суть предикатные выражения, и семантическая структура обоих, построенная на предикате физического состояния, включает аргумент «бенефициатив» [31, с. 53], представленный личным местоимением *thou* или невыведенный на поверхностный уровень. Не вдаваясь в вопрос о наклонении приведённых предложений среднеанглийского периода, вспомним мысль З. Вендлера о том, что в глубинной структуре повелительных предложений всегда есть «*you*» [32, с. 469]. В речи это глубинное «*you*» может быть оформлено и вокативом. Если в синхронии «Hail, shareholder!» отвечает признакам односоставного непредикативного междометного предложения с вокативом, то учёт исторического лингвистического знания, обогащающего «вертикальный контекст» [33] рассматриваемого заголовка, позволяет проецировать последний на приведённые предложения среднеанглийского периода с предикатом физического состояния и бенефициативом в семантической структуре.

Заголовок демонстрирует черты речевого хода из двух действий: приветствия, выраженного официальным устаревшим «ритуальным речевым стереотипом» [34, с. 77] «Hail», и акта референции к адресату. Адресат обозначен словом, раскрывающим его социальную роль собственника в структуре компании, т. е. в мире бизнеса. Сам адресант оказывается анонимным. Его социальная роль и положение в общественной иерархии неизвестны; любознательному читателю предстоит самому их определить. Ориентиры содержатся в шарже и резюме, однако здесь нельзя обойтись без учёта культурно-исторического знания.

Есть основания считать, что заголовок создан по образу и подобию крылатого выражения «Ave, Imperator, moritūri te salūtant Здравствуй, Император, идущие на смерть приветствуют тебя» (воспроизводится по [35, с. 78]; см. там же, на с. 77, менее предпочтительный для учебной аудитории вариант) и представляет собой «парафрастический» и одновременно «эмфатический» (в неканоническом толковании терминов [36, с. 8–9]) способы его использования. Крылатое выражение применили не только в усечённом виде, т. е. прибегли к «эмфасису ("скрытому указанию", "намёку")» [36, с. 9]), но ещё и перевели в нём на другой язык одно и заменили другое слово, т. е. «парафразировали» по терминологии [36, с. 8–9, 78]. В настоящее время эмфаза считается процессом коммуникативного выделения – «подчёркивания» [37, с. 453], а парафраза – описательным выражением или тропом [38, с. 312].

У более сведущего в истории читателя данное крылатое выражение (КВ) ассоциируется с ритуалом приветствия, выполненным гладиаторами перед морским сражением до предписанного взаимного истребления по воле и на забаву императора Клавдия. У менее сведущего возникает ассоциация с ритуалом вербальной интеракции в Древнем Риме безотносительно к конкретным историческим лицам или просто с античностью.

Данное КВ вошло в историко-культурный фонд человечества в полноте и целостности своих свойств как единица вербальной интеракции. В то же время, будучи синтаксической единицей, оно находится в сфере действия соответствующих процессов и подвержено соответствующим преобразованиям. Мера преобразований имеет предел, задаваемый необходимостью атрибуции КВ, т. е. требует сбалансированности незатрагиваемых и придаваемых ему в ходе изменения свойств. Оптимальный баланс обеспечивает узнаваемость того, что мыслится общеизвестным и предстаёт под вуалью преобразований в новом обличье.

Наиболее явное преобразование рассматриваемого КВ при создании заголовка заключается в усечении состава. Были опущены три последних слова, а с ними отступил в тень адресант с его социальными характеристиками. Однако он не исчез при этом из поля зрения. Крылатые выражения сокращают порой до одного слова, «предполагая, что этого достаточно, чтобы вызвать у собеседника или читателя по ассоциации представление о том общеизвестном, витающем у всех на устах выражении, откуда эти слова почерпнуты» [36, с. 9].

Перейдём к оставшейся части КВ, сопоставляя её с заголовком, и коснёмся их контекстов.

О ритмико-интонационной структуре КВ можно строить предположения, а выделяющие вокатив запятые стали добавляться после изобретения их в XV–XVI вв. В остальном начало КВ и заголовок обнаруживают значительный, тонко закодированный параллелизм.

«Ave, » заслуживает названия односоставного предложения – предикативного, в отличие от «Hail, ». Форма «ave» не числится среди латинских междометий [39, с. 49–51], единогласно считается повелительным наклоном «aveo (haveo) здравствовать», употреблялась в актах приветствия и прощания: «ave здравствуй *или* прощай» [40]. Возможность использования независимо от фазы интеракции придаёт КВ, на фоне контекста употребления, двусмысленность. Быть может, произнесением той фразы гладиаторы скорее прощались, чем здоровались перед смертью, или одновременно здоровались и прощались, эксплуатируя неоднозначность тогда, когда все знали предреши́нный исход сражения? . Если так, то драматизм ситуации возрастает. Из двух соответствий «hail!, farewell!» латинскому «ave» в современном английском языке [41] для заголовка было выбрано именно первое.

Добавляет синтаксического сходства постпозитивный вокатив, также свидетельствующий интеракцию. Параллелизм КВ и выражения, давшего происхождение «hail!», отмечаем на уровне семантической структуры, состоящей из предиката физического состояния и бенефициатива (Imperātor, thou). Глядя на шарж, где управляющие и акционеры вот-вот навсегда расстанутся под грохот орудия, осознаёшь параллелизм военного антуража. Более того, выявляется параллелизм «фона деятельности» [42, с. 87] интеракций – социальное неравенство в обеих парах участников. Наконец, параллелизм интеракции наблюдаем в самих коммуникативных актах – в распределении роли непосредственного адресата облечённому непререкаемой властью в имперской и корпоративной иерархии лицу (императору, собственнику американской акционерной компании), а роли адресанта – зависимому от него лицу (гладиатору, наёмному управляющему). Таким образом, аналогия усечённого КВ и заголовка проявляет себя не столько на поверхностном, сколько на семантическом, коммуникативном, контекстуальном уровнях.

Преобразования проведены поистине виртуозно. Журналисты переделали всё на современный лад с применением английского языка. Завершающее речевой ход приветствие было элиминировано, в результате он оказался усечённым до первого приветствия и акта номинации адресата. С остатком обошлись бережно и мастерски. С одной стороны, были сохранены черты синтаксиса в виде односоставного предложения с постпозитивным вокативом; в диахроническом плане, столь уместном при апелляции к древнему миру, в заголовке проступает та же предикатно-аргументная структура, что и в КВ, этимологически исходная для использованного речевого стереотипа; сохранены коммуникативная ценность оставшихся слагаемых речевого хода и его безусловная интерактивность; сохранена реляционность участников:

адресат находится в привилегированном положении (в корпоративной иерархии акционер имеет немалые властные полномочия), адресант – в зависимом. С другой стороны, вместо представителей Древнего Рима были введены представители иной культуры, иных социальных групп, заданы иные время и место.

В осовремененном варианте усечённого крылатого выражения и поддерживающем его шарже сосредоточено достаточно информации, чтобы уловить аналогию. Тот факт, что латинский язык не привлекается, по-своему усложняет возбуждение искомым ассоциаций. Впрочем, из возможных вариантов с употреблением его один – «Ave shareholder» – может увести в ненужном направлении к Ave Maria, а другой неосуществим из-за отсутствия в Древнем Риме самого понятия акционера и наименования для него: Nail, Lat. ????. Применяя крылатое выражение в усечённом, частично переведённом виде, да ещё с замещённым словом, и рассчитывая при этом на проецирование читателем полученного произведения на оригинал со всеми вытекающими отсюда последствиями, «Экономист» полагается на высокую эрудицию и прагматическую компетенцию аудитории.

Эпизод ритуала с участием римского цезаря и гладиаторов перед смертельной их битвой ради его развлечения закодирован далеко не в каждой памяти. В сознании людей, незнакомых с крылатым выражением, фреймы интерпретации не вводятся в процесс понимания созданного по его образу и подобию заголовка. Между тем фрейм «Римская империя», сценарий «карьера гладиатора» востребованы в качестве оснований вывода об уподоблении Римской империи и американской акционерной компании, власти римского императора и акционера над судьбами гладиатора и наёмного управляющего американской акционерной компании. Пока это релевантное знание отсутствует в сознании читателя, скрытый смысл заголовка не воспринимается, и коммуникативная интенция адресанта не доходит до адресата. Чтобы донести её по назначению, следует обеспечить готовность последнего к умозаключению, предоставив ему недостающее декларативное и развивающее процедурное знание. Необходимо прежде всего компенсировать недостаток когнитивной базы и расширить поисковые возможности читателя, дабы натолкнуть его на должный вывод. Для интерпретации рассматриваемого высказывания нужно быть в состоянии проецировать рассматриваемое высказывание на структуры знания о Римской империи, устройстве и функционировании американской акционерной компании. Когда в заголовке видят лишь небрежное рядовое приветствие, надлежит вмешаться преподавателю.

Предоставляемым поисковым стимулом здесь выступает полное крылатое выражение с русским переводом, дающие возможность выйти на языковое понимание оригинала и на адресанта. Эффективность поискового стимула зиждется на пересечении его свойств со свойствами вынесенного в заголовок интерпретируемого высказывания (см. выше). Действенность же поискового стимула состоит прежде всего в том, что он в конечном счёте

помогает найти второго, неназванного участника коммуникативного акта в лице наёмных управляющих – адресанта высказывания «Hail, shareholder!». Он позволяет (1) осознать всю меру власти адресата (казнить/миловать по имперским законам) в происходящей с применением КВ интеракции; (2) проецировать фон коммуникативного акта античности на фон коммуникативного акта современности; (3) увидеть параллелизм распределения коммуникативных ролей между представителями социальных групп; (4) связать себя с шаржем, проецировать себя на него и его на себя. Обнаруживаемые аналогии гарантируют понимание скрытого смысла.

Скрытый смысл состоит в уподоблении двух пар социальных групп (гладиаторов и наёмных управляющих, акционера и римского императора), институтов античности и современности (Римской империи и американской акционерной компании) и проистекающем отсюда эффекте лёгкой иронии. Организация постижения этих тонкостей составляет миссию преподавателя. Мы стремимся, минимизируя прямую подсказку, подвести субъекта учебной деятельности к корректной интерпретации исходя из предоставляемых ему недостающих сведений и ресурсов публикации. Это можно делать до или по завершении полного чтения, сообщая или группами.

Процесс движения к поставленной цели в присутствии преподавателя, перед полным чтением изложен в системе упражнений на английском языке. Начнём с методического комментария к ним.

Непосредственная подготовка происходит в рамках задания 1 (см. далее). При необходимости можно провести поисковое чтение лексикографических статей «boards of directors» [43], «shareholder activism and corporate governance in the US» [44].

Ознакомительное и реферативное чтение (см. 2) охватывает колонтитул Business, дату, шарж, заголовки, название города на строке имени автора, резюме «Activist shareholders are getting tough with boards and managers», первый абзац и начало ещё семи (на с. 59) абзацев, последнее предложение второго абзаца. Этого объёма чтения достаточно для приобретения исходного декларативного знания, требующегося для получения выводного знания об уподоблении древнеримского и современного американского институтов, судьбы двух разных социальных групп двух разных миров, власти над ними носителей ещё двух социальных ролей тех же миров.

Рассмотрение шаржа (3, 4) требует освежить в памяти понятие shareholder capitalism, фигурировавшее среди других черт американской экономической модели в уже пройденном материале. Это делается благодаря отсылке к знакомому источнику. Факт практической пользы старого знания непременно должен быть отмечен, ибо зачастую оно остаётся пассивным даже когда есть все предпосылки для его мобилизации. Выдвижение омонимов fire в рассчитано на активацию релевантного лингвистического знания с целью подведения к выводу о намёке на игру слов.

Задания (5–9) предполагают дальнейшую цепочку умозаключений. Прежде всего следует установить коммуникативную ценность заголовка. Это

гарантирует активацию релевантного универсального знания и выявление адресанта, облегчаемое акцентом на пушечном ядре, кано́нирах, резюме. Не всегда владея подробностями того коммуникативного акта античности, все знают сценарий гладиаторского боя. Ассоциация с судьбой гладиаторов возникает у студента благодаря предоставляемому историческому знанию. Обращение к шаржу помогает увидеть параллелизм судеб представителей двух социальных групп. Активируемое универсальное и групповое профессиональное знание – сценарии «карьера гладиатора», «карьера наёмного управляющего американской акционерной компании» – необходимо для выявления сходства между ними, подведения к умозаключению относительно вкладываемого в заголовок смысла.

Можно считать, что механизм прагматической компетенции сработал, если студент хорошо объясняет связь изучаемого заголовка с шаржем, заголовком, резюме. Для проверки того задумано задание (10). Задание (11) выполняется по желанию. Сопоставление интерпретационных полей, выстраиваемых шаржем и заголовком, с одной стороны, и резюме с другой, позволяет оценить достигаемый преобразованным крылатым выражением эффект.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ 1

1. Recall the three groups of people making up most companies. Recall or find in a dictionary the meaning of *activism*, *corporate governance*, *share certificate*. Explain *activist shareholders*, *shareholder activism*. Note that *hail* can be used «as a word of greeting in formal old-fashioned English. EG *Hail to the chief!*» [COLLINS COBUILD English Language Dictionary. – London: HarperCollinsPublishers, 1993].

2. Preview and skim the article «Hail, shareholder!» What is it about? Does the nickname «Home Despot» suit to describe the Home Depot governance style now? Why? What social group representatives were involved in changing it – brought the change about and were affected by it?

3. Recall the meanings of *fire v.* Describe the situation in the cartoon: the cannon, cannon-ball, cannoneers, what is going on and why, how the situation is going to develop. What idea does the cartoon communicate?

4. Name the familiar «good point» of the American economic model (see [Куликова О. В. Английский язык для экономистов – международников. – М.: Междунар. отношения, 2001. – С. 122]) illustrated by the cartoon. Note how the word-combination helps you conceptualize (i. e. think about) the cartoon.

5. Compare the following greetings: *Lat.* «Ave, Imperātor, moritūri te salūtant Здравствуй, император, идущие на смерть приветствуют тебя», «Hail, shareholder!» Which one is patterned after the other? What worlds and who do they bring to your mind?

6. Who used the former greeting and why did they refer to themselves as «moritūri»?

7. Who is thought by *The Economist* to share the same fate? Why? How do you know? Note what the cannon is made of.

8. How are the American shareholders in the cartoon and of the title similar to the Roman emperor? (love for gladiatorial fights / power of life and death) Whose fate do the shareholders and the Roman emperor have power to decide?

9. What visual and verbal ways does *The Economist* use to liken the fate of directors to that of gladiators' and the power of shareholders to that of the Roman emperor's?

10. Explain the title. How are the summary, title, cartoon, entire article related? (as the main idea and supporting ideas / as the central idea of the article reemphasized in an indirect way verbally and non-verbally).

11. Describe the concept of the American joint stock company built with the help of the cartoon and title. compare this concept to that presented in the summary. If the concepts are different, where does the difference lie? (attitude, evaluation, ironic, bring a humorous note, matter-of-fact, interpretation, mirror the situation (un)faithfully, hyperbolize, i. e. exaggerate, (un)justified, other.).

Попытаемся учесть типы и главные слагаемые декларативного знания, потребовавшегося для понимания шаржа и скрытого в заголовке смысла:

- групповое профессиональное, из области бизнеса;
- *фрейм американская акционерная компания: собственники, наёмные управляющие, давление собственников на наёмных управляющих;*
- *сценарий* карьера наёмного управляющего американской акционерной компании: отправляется в отставку – долой со сцены по воле собственников;
- универсальное историческое, о Древнем Риме;
- *фрейм* Римская империя: император, гладиаторы, власть императора над гладиаторами;
- *сценарий* «карьера» гладиатора: отправляется на смерть – долой с арены по воле императора и зрителей;
- групповое профессиональное;
- *фрейм* The Economist: качественное СМИ, применяет иносказание, в том числе в шарже;
- лингвистическое;
- *крылатое выражение* «Ave, Imperātor, moritūri te salūtant Здравствуй, император, идущие на смерть приветствуют тебя»;
- *понятие* приветствие: наличие двух сторон – адресата и адресанта;
- *понятие* игра слов;
- универсальное;
- *сценарий* выстрел из пушки.

Представленной модели предстоит пройти дальнейшую апробацию.

Выше была выдвинута гипотеза о том, что заголовок «Hail, shareholder!» создан по образу и подобию крылатого выражения «Ave, Imperātor, moritūri te salūtant». Доказательство выстраивалось в процессе выявления параллелизма языковых, коммуникативных свойств указанных единиц и контекстов функционирования. Исследование предпринималось с целью разработки

организационной модели интерпретации заголовка, где крылатое выражение послужило поисковым стимулом и позволило сделать умозаключения.

Библиографический список

1. **Герасимов, В. И.** На пути к когнитивной модели языка [Текст] / В. И. Герасимов, В. В. Петров // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 5–11.
2. **Маслыко, Е. А.** Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие [Текст] / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – 5-е изд., стереотип. – Минск : Выш. шк., 1999. – 522 с.
3. **Демьянков, В. З.** Понимание как интерпретирующая деятельность [Текст] / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6. С. 58–67.
4. **Городецкий, Б. Ю.** Актуальные проблемы прикладной лингвистики [Текст] / Б. Ю. Городецкий // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. Прикладная лингвистика. – М.: Радуга, 1983. – С. 5–22.
5. **Чарняк, Ю.** Умозаключения и знания (Часть 1) [Текст] / Ю. Чарняк // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. Прикладная лингвистика. – М.: Радуга, 1983. – С. 171–207.
6. **Дейк, Т. А. ван.** Стратегии понимания связного текста [Текст] / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153–211.
7. **Серль, Дж. Р.** Косвенные речевые акты [Текст] / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 195–222.
8. **Кобозева, И. М.** Интерпретирующие речевые акты [Текст] / И. М. Кобозева, Н. И. Лауфер // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С. 63–71.
9. **Виноград, Т. К.** процессуальному пониманию семантики [Текст] / Т. Виноград // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. Прикладная лингвистика. – М.: Радуга, 1983. – С. 123–170.
10. **Филлмор, Ч.** Основные проблемы лексической семантики [Текст] / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. Прикладная лингвистика. – М.: Радуга, 1983. – С. 74–170.
11. **Чарняк, Ю.** Умозаключения и знания (Часть 2) [Текст] / Ю. Чарняк // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. Прикладная лингвистика. – М.: Радуга, 1983. – С. 272–317.
12. **Лакофф, Дж.** Лингвистические гештальты [Текст] / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X. Лингвистическая семантика. – М.: Прогресс, 1981. – С. 350–368.
13. **Дейк, Т. А. ван.** Анализ новостей как дискурса [Текст] / Т. А. ван Дейк // Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – С. 111–160.
14. **Попова, З. Д.** Когнитивная лингвистика [Текст] / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: АСТ : Восток – Запад, 2007. – 314 с.
15. **Филлмор, Ч.** Фреймы и семантика понимания [Текст] / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 52–92.

16. **Common** European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.lingvomaster.ru/modules/refram/ENG_CEF.pdf – Загл. с экрана. – 260 с.
17. **Ментруп, В.** К проблеме лексикографического описания общенародного языка и профессиональных языков [Текст] / В. Ментруп // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XIV. Проблемы и методы лексикографии. – М.: Прогресс, 1983. – С. 301–333.
18. **Куликова, О. В.** Английский язык для экономистов-международников [Текст] / О. В. Куликова // М.: Междунар. отношения, 2001. – 288 с.
19. **Brook-Hart, G.** Business Benchmark : Upper – Intermediate : Student's Book [Text] / G. Brook-Hart // Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – 192 p.
20. **Emmerson, P.** Business English Handbook : Advanced [Text] / P. Emmerson // Oxford : Macmillan Education, 2007. – 128 p.
21. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 350300 (080201) – Регионоведение. – М., 2000. – 23 с.
22. **Cambridge** International Dictionary of English [Text]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 1774 p.
23. **Химунина, Н. А.** Стилистический приём аллюзии в англоязычной печатной рекламе : автореф. дис. . . . канд. филол. наук / Н. А. Химунина. – С.-Пб., 1998. – 16 с.
24. **COLLINS COBUILD** English Language Dictionary. – London : HarperCollinsPublishers, 1993. – 1703 p.
25. **MACMILLAN** English Dictionary for Advanced Learners : International Student Edition. – Oxford : Macmillan Education, 2002. – 1692 p.
26. **Hendrickson, R.** The Facts on File Encyclopedia of Word and Phrase Origins [Text] / R. Hendrickson. – Revised and Expanded Edition. – New York : Checkmark Books, 2000. – 754 p.
27. **Longman** Dictionary of English Language and Culture [Text] / – 2nd ed. – Addison Wesley Longman, 2000. – 1568 p.
28. **The Barnart** Concise Dictionary of Etymology [Text] / Ed. : R. K. Barnart. 1st ed. – New York : HarperCollinsPublishers, 1995. – 916 p.
29. **The Oxford** Dictionary of English Etymology [Text] / Ed. : C. N. Onions with the assistance of G. W. S. Friedrichsen and R. W. Burchfield. – Oxford : The Clarendon Press, 1985. – 1025 p.
30. **Структурный** синтаксис английского языка : Пособие по теоретической грамматике [Текст] / Ред. : Л. Л. Иофик. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1972. – 176 с.
31. **Богданов, В. В.** Семантико–синтаксическая организация предложения [Текст] / В. В. Богданов. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. – 204 с.
32. **Vendler, Z.** Can I mean you? [Text] / Z. Vendler // Journal of Pragmatics. – 1979. – № 3. – P. 467–472.
33. **Ахманова, О. С.** «Вертикальный контекст» как филологическая проблема [Текст] / О. С. Ахманова, И. В. Гюббенет // Вопросы языкознания. – 1977. – № 3. – С. 47–54.
34. **Третьякова, Т. П.** Английские речевые стереотипы : Функционально-семантический аспект [Текст] / Т. П. Третьякова. – С.-Пб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1995. – 128 с.
35. **Бабичев, Н. Т.** Словарь латинских крылатых слов : 2500 единиц [Текст] / Н. Т. Бабичев, Я. М. Боровский : под ред. Я. М. Боровского. – 7-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2003. – 784 с.

36. **Боровский, Я. М.** ЕПЕА ПТЕРОЕНТА [Текст] // Н. Т. Бабичев, Я. М. Боровский. Словарь латинских крылатых слов: 2500 единиц: под ред. Я. М. Боровского. – 7-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2003. – С. 5–10.
37. **Филлмор, Ч.** Дело о падеже [Текст] / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X. Лингвистическая семантика. – М.: Прогресс, 1981. – С. 369–495.
38. **Ахманова, О. С.** Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 607 с.
39. **Кравченко, В. И.** Универсальный справочник по грамматике латинского языка [Текст]. – М.: ИКЦ «Мар Т», Ростов н / Д. : «Мар Т», 2007. – 288 с.
40. **Дворецкий, И. Х.** Латинско-русский словарь [Текст] / И. Х. Дворецкий. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2008. – 843 с.
41. **Collins Gem Latin Dictionary** : Latin English English Latin [Text] / Ed. : J. Littlejohn. – HarperCollins Publishers, 2000. – 752 p.
42. **Бйм, Х.** Эпизоды в структуре дискурса [Текст] / Х. Бйм // Представление знаний и моделирование процесса понимания : Сб. науч. тр. / Ред. : А. С. Нариньяни. – Новосибирск, 1980. – С. 79–96.
43. **Butler, H. N.** Boards of directors [Text] // The New Pulgrave Dictionary of Economics and the Law. Vol. 1. Macmillan Reference Limited, 2001. – P. 165–167.
44. **Black, B. S.** Shareholder activism and corporate governance in the US [Text] // The New Pulgrave Dictionary of Economics and the Law. Vol. 3 / Ed. : P. Newman. – Macmillan Reference Limited, 2001. – P. 459–465.
45. **The Economist** April 30th – May 06th 2009, April 11th – 17th 2009, June 2nd – 8th 2007, September 16th – 22nd 2006, July 15th – 21st 2006, April 10th – 16th 1999.

Раздел III
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 378

Алипханова Фатима Надирбековна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и технологий профессионального образования ДГПУ, fatima_dgpu@mail.ru, Махачкала

ФАКТОРЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ МОЛОДЕЖНУЮ СУБКУЛЬТУРУ

Alipkhanova Fatima Nardibekovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer, head of the chair of pedagogics and technologies of vocational training at the Dagestan State Pedagogical University, fatima_dgpu@mail.ru, Makhachkala

ON FACTORS FORMING THE YOUTH SUBCULTURE

Известно, что становление социальной зрелости молодёжи происходит под влиянием многих относительно самостоятельных факторов – семьи, учебного заведения, трудового коллектива, средств массовой информации, молодежных организаций и стихийных групп. Эта множественность институтов и механизмов социализации, формирующих социальную зрелость молодёжи не представляет собой жёсткой иерархичной системы, каждый из них выполняет свои специфические функции в развитии личности.

Социальная зрелость представляет собой целостность осознания и реализации в деятельности личности её основных социальных и психологических качеств и свойств. Также нужно учитывать отношение личности к своим потенциальным возможностям. На этом уровне можно проследить, когда у человека появляются собственные взгляды и отношения, какие для него характерны требования, оценки и самооценки. Вероятно, многие ошибки в воспитании молодёжи определяются тем, что современная система образования нацелена зачастую на решение частных вопросов (профессиональной подготовки, моральной стойкости, умения соблюдать законы и другие), не сформировав главного: умения размышлять над непростыми проблемами современной жизни и действовать в ней, ориентируясь на общечеловеческие ценности и своё собственное совершенствование [1, с. 20].

Однако не только необходимость перехода к частностям и мелочам жизни, к которым современная молодёжь часто не готова, составляет трудность её взросления. Она определяется и другими социально-психологическими факторами. Современный молодой человек имеет намного большую свободу выбора профессии, образцов поведения, спутников жизни, стиля мышления, чем его сверстник 20–30 лет назад. Уровень его запросов, притязания, ожидания характеризуются максимализмом, не соотносятся с его призванием,

способностями, что часто ведёт к нереализованности планов и связанными с этим разочарованием, неудовлетворённостью сделанным выбором. И дело здесь не только в соответствии или несоответствии природных задатков, склонностей и интереса к той деятельности, в которой личность видит главную сферу самореализации.

Выбор будущей профессии, будущей деятельности для молодого человека – это во многом вопрос о смысле жизни, о жизненной перспективе. Эта проблема скорее мировоззренческая, чем профессиональная, и все попытки профориентации будут во многом бесплодны, пока молодой человек не разберётся в себе, пока не осознает свои интересы, ценности, склонности.

Итак, система норм и ценностей, отличающих группу от большинства обществ, называется субкультурой. Она формируется под влиянием таких факторов, как возраст, этническое происхождение, религия, социальная группа или местожителство. Ценности субкультуры не означают отказа от национальной культуры, принятой большинством, они обнаруживают лишь некоторые отклонения от нее. Иногда группа активно вырабатывает нормы или ценности, которые явно противоречат господствующей культуре, ее содержанию и формам. На основе таких норм и ценностей формируется контркультура. Известный пример контркультуры – хиппи 60-х годов или «система» в России 80-х годов.

Элементы, как субкультуры, так и контркультуры обнаруживаются в культуре современной молодежи в России. Под молодежной субкультурой понимается культура определенного молодого поколения, обладающего общностью стиля жизни, поведения, групповых норм, ценностей и стереотипов. Ее определяющей характеристикой в России является феномен субъективной «размытости», неопределенности, отчуждения от основных нормативных ценностей (ценностей большинства).

Так, у немалоого числа молодых людей отсутствует четко выраженная личностная самоидентификация, сильны поведенческие стереотипы, обуславливающие деперсонализацию установок. Позиция отчуждения в его экзистенциальном преломлении просматривается как в отношении к социуму, так и в межгенерационном общении, в контркультурной направленности молодежного досуга.

Социальное отчуждение проявляется чаще всего в апатии, безразличии к политической жизни общества, образно говоря, в позиции «стороннего наблюдателя». На уровне самоидентификации проявление каких-либо определенных политических установок минимально. Вместе с тем эмоциональность, легковёрность и психологическая неустойчивость молодых людей умело используются политическими элитами в борьбе за власть.

Участие в политической жизни» в шкале ценностных суждений, предложенных в ходе анкетного опроса учащимся старших классов петербургских школ, заняло последнее место (это занятие привлекает лишь 6,7% опрошенных).

Только каждый четвертый из старшеклассников (25,5%) готов жить для других, даже если придется поступиться своими интересами, в то же время почти половина выборки (47,5%) полагает, что «в любом деле нельзя забывать о собственной выгоде» [4, с. 60].

«Политикой» интересуется лишь 16,7% опрошенных, отсюда закономерно проистекают и неопределенные политические позиции старшеклассников: лишь треть из них (34,4%) имеет сложившиеся политические убеждения (по самооценке), в то время как вдвое большее число либо вообще ими не обладает, либо никогда не задумывалось об этом (соответственно 29,5 и 37,1%) [там же с. 66].

Существует мнение, что аполитичность молодежи – закономерный результат чрезмерной идеологизации воспитания прошлых лет, а активная политизированность граничит с различными отклонениями. Вряд ли можно согласиться с подобным мнением: если в стабильном обществе приоритеты частной жизни закономерны и естественны, то в ситуации системного кризиса социальная индифферентность молодых чревата необратимыми последствиями для будущего страны. Не менее тревожно и то, что политизация отдельных групп молодежи приобретает черты политического и национального экстремизма.

Усугубляется и межпоколенческое отчуждение, включающее широкий спектр неприятия – от разрушения внутрисемейных контактов (по критериям взаимопонимания и взаимного доверия) до противопоставления «нас» (как ценностного, так и деятельностного) всем предшествующим, «советским» поколениям.

Противопоставление образа «мы» и «они» традиционна, достаточно вспомнить хотя бы хрестоматийный роман И. С. Тургенева «Отцы и дети». Однако сегодня у молодого поколения нередко выливается в полное отрицание всех «родительских» ценностей, включая историю собственного государства. Эта позиция особенно уязвима, если иметь в виду собственную аполитичность молодых людей, их отстраненность от участия в решении социальных проблем для общества, а не только групповых или корпоративных – для себя.

Особенно явственно это противопоставление прослеживается на уровне собственно культурных (в узком смысле) стереотипов молодежи: есть «наша» мода, «наша» музыка, «наше» общение, а есть – «родительское», которое предлагается институциональными средствами гуманитарной социализации.

В динамичных обществах семья частично или полностью утрачивает свою функцию как инстанция социализации личности, поскольку темпы изменений социальной жизни порождают историческое несоответствие старшего поколения изменившимся задачам нового времени. С вступлением в юношеский возраст молодой человек отворачивается от семьи, ищет те социальные связи, которые должны защитить его от пока еще чуждого общества. Между потерянной семьей и еще не обретенным обществом юноша стремится примкнуть к себе подобным. Образующиеся таким образом неформальные группы обеспечивают молодому человеку определенный социальный статус.

Платой за это, зачастую, выступает отказ от индивидуальности и полное подчинение нормам, ценностям и интересам группы. Эти неформальные группы продуцируют свою культуру, отличающуюся от культуры взрослых. Ей свойственны внутреннее единообразие и внешний протест против общепринятых установлений. Благодаря наличию собственной культуры, эти группы маргинальны по отношению к обществу, а потому всегда содержат элементы социальной дезорганизации, потенциально тяготеют к отклоняющемуся от общепризнанных норм поведению.

Довольно часто все ограничивается лишь эксцентричностью поведения и нарушением норм общепринятой морали, интересами вокруг секса, «тусовок», музыки и наркотиков. Однако эта же среда формирует контркультурную ценностную ориентацию, высшим принципом которой объявляется принцип удовольствия, наслаждения, выступающий побудительным мотивом и целью всего поведения. Вся ценностная сетка молодежной контркультуры связана с иррационализмом, что продиктовано признанием собственно человеческого лишь в природном, то есть отмежеванием «человеческого» от того «социального», которое возникло вследствие «монополии головы». Последовательное проведение иррационализма определяет гедонизм как ведущую ценностную ориентацию молодежной контркультуры. Отсюда и мораль вседозволенности, являющаяся важнейшим и органическим элементом контркультуры. Поскольку бытие контркультуры сконцентрировано на «сегодня», «теперь», то гедонистическая устремленность – прямое следствие этого.

Молодежная контркультура требует сознательного отказа от системы традиционных ценностей и замены их контрценностями – свободой самовыражения, личной причастностью к новому стилю жизни, установкой на ликвидацию репрессивных и регламентирующих моментов человеческих взаимоотношений, полным доверием к спонтанным проявлениям чувств, фантазии, воображения, невербальным способам общения. Ее основной девиз – счастье человека, понимаемое как свобода от внешних условностей, добропорядочности. Личность, предлагаемая и проектируемая контркультурой, именно потому враждебно противостоит всякому нравственному запрету и моральному авторитету, что в ее психике еще не вполне сформировались механизмы ценностей нравственно-духовной ориентации в человеческом мире.

Например, культура «Тэдди боев» – это первая послевоенная молодежная субкультура, которая стала новым видом социальной проблемы для общества. Это были милые, «очаровательные» девианты. Они первыми начали предлагать мальчишкам из рабочей среды желанный имидж преуспевающего молодого человека.

Исследователи этой новой подростковой потребительской культуры (поскольку она требовала поддержания, прежде всего не поведенческого стиля, а определенного стиля в одежде, а, следовательно, нуждалась в новой индустрии) обратили внимание на то, что эта подростковая культура отражает не

просто возросшее изобилие, но также и распад довоенного типа сообщества рабочего класса. В этой культуре нашли отражение перспективы социальных изменений в пост военной Великобритании, а именно: переделывание трущоб-коммуналок в отдельные дома; усиление социокультурных различий между теми «местами», где люди живут и теми, где они работают; увеличение времени, которое дети проводят в школе, – всего того, что ослабляло власть родителей, столь характерную для традиционных семей.

Итак, с одной стороны, молодежная субкультура культивирует протест против общества взрослых, его ценностей и авторитетов, но, с другой стороны, именно она призвана способствовать адаптации молодежи к тому же обществу.

В течение многих десятилетий в нашей стране единственной легальной молодежной организацией являлся Коммунистический союз молодежи. Комсомол имел четко выраженную идеологию, структуру, систему ценностей и атрибутику (чем в выгодную сторону отличается от большинства существующих молодежных общественных организаций), но вместе с тем низкий уровень не формальной, а реальной активности молодых людей, вступающих в организацию либо при желании сделать карьеру, либо в силу сложившихся привычек и стереотипов. Те и другие чаще всего к выполнению комсомольских поручений, организации и участию в акциях, идеологическим символам и нормам жизни относились с легкой прохладцей.

Параллельно комсомолу и рядом с ним происходило становление неформальной молодежной идеологии, носителями и выразителями которой являлись все новые и новые неформальные молодежные объединения, в основном, копирующие с небольшим временным опозданием западные аналоги, например, хиппи, рокеры, панки. Расцвет никак не направляемого, не контролируемого и никем не возглавляемого стихийного молодежного авангарда приходится на годы перестройки.

Оформление молодежных субкультур в самостоятельную социально-культурную практику и способ самореализации складывались годами, иногда десятилетиями. К 1992–1994 гг. в Москве сложилась некая система, состоящая из специализирующихся на том или ином виде досуга, творческого самовыражения и социальной манифестации молодежных культурных движений, между которыми обозначились четко налаженные каналы коммуникации и «распределения ролей». Молодежные субкультуры и молодежная контркультура выявили свое значение как часть механизма культурных инноваций, благодаря которому общество постмодерна, как считают некоторые исследователи, может рассматриваться как толерантное к иным точкам зрения, более плюралистичное, более раскованное и интеллектуальное [3, с. 411–412].

В освещении средств массовой информации того времени молодежная тематика бурлила от неформальных страстей всевозможных молодежных движений, групп и объединений с броскими названиями, которых неустанно «открывали» для широкой публики и усиленно рекламировали журналисты.

Нонконформизм этой молодежной среды проявлялся во всем: в манерах, в одежде, в увлечениях, в жаргоне, достигая даже откровенно экстремистских форм. Однако занесенные на российскую почву после падения «железного занавеса» течения западной молодежной субкультуры трансформировались у нас в довольно нелепые формы, большей частью совпадая с западными лишь внешне. Часто они «срисовывались» с западных сверстников неумелыми «художниками», поэтому получались не копии, а карикатуры.

Один из первых вопросов, который возникает в этой связи – это вопрос о соотношении западных и отечественных молодежных субкультур. Достаточно часто последние – хиппи, панки, рэйверы и другие представляются следствием копирования западных образцов. Разумеется, было бы не правильным отрицать влияние западных субкультур на российскую. Однако сами западные молодежные субкультуры даже при поверхностном рассмотрении обнаруживают наличие множества элементов, заимствованных из культурных традиций, подчас противоположных западной культуре, или, точнее, культуре американского (западноевропейского) среднего класса.

Данная культура, по многочисленным наблюдениям, была основой консенсуса, которому был в 50–60 гг. брошен вызов со стороны молодежных субкультур.

Можно утверждать, что и отечественные, и западные молодежные субкультуры осознанно ищут некий новый стиль жизни. Основой этого стиля или имиджа становится обычно в большей или меньшей степени трансформированной и адаптированной к кардинальным (местным) условиям образ заимствованный культуры извне, цивилизации, литературного или киногероя, культовой фигуры или группы, обязательно романтизированных и идеализированных, ставших «культовыми» или «культурно мифологизированными». Большинство мифологизированных молодежных субкультур США и Западной Европы, постсоветского пространства заимствовали свои субкультурные конструкции от буддистских традиций и ритуалов Востока, экзотических моделей Африки, культуры североамериканских индейцев, глубинных российских традиций, некоторые из них имеют техногенный характер, как побочный продукт индустриального общества.

В процессе конструирования на чужой почве первозданный образ чужой культуры очищается от неприемлемых черт, пополняется новыми интерпретациями, рождаемыми новой средой обитания образа. При этом окончательный вариант обычно весьма отличен не только от «оригинала», но и от аналогов, «прописавшихся» в других странах или регионах.

Откуда же появились современные обряды и образцы «культурных мифологических моделей»? Москва всегда являлась и является образом для подражания и законодательницей моды. В 50–60-е гг. это были США и страны Западной Европы, трансформирующие в Россию свои собственные и заимствованные модели. Со временем диапазон заимствований расширился. В него постепенно включались страны Востока, собственные отечественные находки. Отечественные молодежные субкультуры, начиная со стилияг,

культивировали российский, «Запад», московский «Бродвей» в соответствии с представлениями, традициями и возможностями национального уклада и культуры, становясь сложной, неповторимой конструкцией, сочетающей в себе элементы «своих» и «чужих» традиций.

Например, субкультура московских хиппи унаследовала традиции странничества и анархопацифизма: толстовское отрицание государства и «непротивление злу насилием» [7, с. 33]. Таким образом, многие отечественные молодежные субкультуры – явление более органическое, чем привнесенное и заимствованное. Западные образцы субкультурных стилей, ритуалы и ценности во многих случаях переработаны и переосмыслены в соответствии с особенностями российской цивилизации и российской ментальности.

Особенность многих отечественных субкультур заключается в том, что они носят как бы «потешный», игровой, а не философский характер, ориентированы лишь на проведение досуга в среде единомышленников, либо на передачу и распространение информации, символов.

Если в США, странах Западной Европы альтернативные движения, выросшие не на почве молодежных субкультур 60–70-х гг. активно участвуют в социально-политических процессах этих стран, гуманитарных программах, помощи больным, инвалидам, престарелым, наркоманам и т. п. В России, в Москве они носят более символический, иллюстративный, демонстративный характер, лишен глубинных основ и социально-политической значимости. Очевидно, такое различие связано как с чужеродностью, экзотичностью корней и листьев большинства субкультур, так и прошлыми и нынешними социально-политическими условиями, в которых живет и развивается наша молодежь, иными историческими традициями и национальным менталитетом.

И здесь обнаруживается третий (наряду с социальным и межгенерационным) аспект отчуждения молодежной субкультуры – культурное отчуждение.

Именно на этом уровне субкультура молодого поколения приобретает заметные контркультурные элементы: досуг, особенно юношеством, воспринимается как основная сфера жизнедеятельности, и от удовлетворенности им зависит общая удовлетворенность жизнью молодого человека. Общее образование для школьника и профессиональное для студента как бы отходят на другой план перед реализацией экономических («зарабатывать деньги») и досуговых («интересно провести свободное время») потребностей.

Особенностью же нынешней ситуации, в которой осуществляется формирование духовного облика подростков, заключается в том, что этот процесс происходит в условиях отсутствия политического и идеологического вмешательства, расширения социальной самостоятельности и инициативы молодежи.

Он сопровождается переоценкой ценностей, критическим осмыслением опыта предшествующих поколений, новыми представлениями о своем профессиональном будущем и будущем общества.

Из чего и как строиться современная молодежная субкультура в России?

Субкультура молодёжи формируется под непосредственным воздействием культуры «взрослых» и обусловлена ею даже в своих контркультурных проявлениях. Формальная молодежная культура (по определению) базируется на ценностях массовой культуры, целях государственной социальной политики и официальной идеологии. Рассмотрим их состояние на текущий момент и их роль в формировании мировоззрения молодёжи, анализируя следующие специфические черты российской молодежной субкультуры.

Наряду с коммуникативной (общение с друзьями) досуг в молодежной среде выполняет в основном рекреативную функцию (около одной трети старшеклассников отмечают, что их любимое занятие на досуге – «ничегонеделание»), в то время как познавательная, креативная и эвристическая функции не реализуются вовсе или реализуются недостаточно. Рекреативные досуговые ориентации подкрепляются основным содержанием теле- и радиовещания, распространяющим ценности преимущественно массовой культуры.

Ценности национальной культуры, как классической, так и народной, уже много лет вытесняются схематизированными стереотипами – образцами массовой культуры, ориентированными на внедрение ценностей, «американского образа жизни» в его примитивном и облегчённом варианте. Любимыми героями и, в определённой степени, образцами для подражания становятся, по данным опроса, для девушек – героини «мыльных опер» и бульварных романов о любви, а для юношей – непобедимые герои триллеров.

Еще английский писатель-философ Ричард Хоггарт, осмысливая изменения в послевоенном образе жизни английского рабочего класса, связывал духовное обеднение национальной английской культуры именно с американизацией и глобализацией потребительской культуры, и, прежде всего, с молодежным потребительством американского типа. Голливуд, по его мнению, «ослеплял» молодежь [6, с. 55–57].

На теоретическом уровне схожие идеи развивались представителями Франкфуртской школы. В русле их теории были разработаны основы критики культуры в развитых капиталистических странах. Т. Адорно и Хоркхеймер, в частности, исходили из того, что на Западе уже развилась целая культурная промышленность, которая производила товары массового культурного потребления, которая использовалась агентами капиталистического рынка для того, чтобы контролировать сознание личности с целью поддержания и воспроизводства существующего строя. Они исходили из того, что так называемая «массовая культура» в современном обществе – ТВ, кино, радио, газеты, журналы, модные романы (популярное чтение), поп-музыка – не являлась собственно культурой, идущей от самих масс (т. е. народной культурой), а была культурой для масс. Культурная промышленность не отвечала на запросы людей, она сама создавала, воспроизводила и поддерживала потребности в этих запросах. Те «культурные» формы, которые эта

индустрия производила, были неоригинальны, банальны и действовали на людей так, что они становились более пассивными и менее критичными.

Однако американизация культурных интересов имеет и более широкую сферу приложения: художественные образы возводятся на уровень группового и индивидуального поведения молодых людей и проявляются в таких чертах социального поведения, как прагматизм, жестокость, неумеренное стремление к материальному благополучию. Эти тенденции присутствуют и в культурной самореализации молодежи: наблюдается безрассудное презрение таких «устаревших» ценностей как вежливость, кротость и уважение к окружающим в угоду моде. Совсем не безобидной в этом плане является и вездесущая реклама.

Потребительство проявляется как в социокультурном, так и в эвристических аспектах. Эта тенденция присутствует в культурной самореализации учащейся молодежи, что косвенно обусловлено и самим потоком преобладающей культурной информации (ценности массовой культуры), способствующей фоновому восприятию и поверхностному закреплению ее в сознании.

Выбор тех или иных культурных ценностей чаще всего связан с групповыми стереотипами достаточно жесткого характера (не согласные с ними легко попадают в разряд «отверженных»), а также с престижной иерархией ценностей в неформальной группе общения [2, с. 124–125].

Групповые стереотипы и престижная иерархия ценностей обусловлены половой принадлежностью, уровнем образования, в определенной мере местом жительства и национальностью реципиента, однако в любом случае суть их одна: культурный конформизм в рамках неформальной группы общения и неприятие других ценностей и стереотипов, от более мягкого в среде студенческой молодежи до более агрессивного в среде учащихся средней школы. Крайним направлением этой тенденции молодежной субкультуры являются так называемые «команды» с жесткой регламентацией ролей и статусов их членов.

Данные исследований показывают, что досуговая самореализация молодежи в основном осуществляется вне учреждений культуры и относительно заметно обусловлена воздействием одного лишь телевидения – наиболее влиятельного институционального источника не только эстетического, но и в целом социализирующего воздействия. Народная культура (традиции, обычаи, фольклор и т. п.) большинством молодых людей воспринимается как анахронизм. Попытки внесения этнокультурного содержания в процесс социализации в большинстве случаев ограничиваются приобщением к православию, между тем как народные традиции, безусловно, не ограничиваются одними лишь религиозными ценностями.

Кроме того, этнокультурная самоидентификация состоит а, прежде всего, в формировании положительных чувств в отношении к истории, традициям своего народа, т. е. того, что принято называть «любовью к Отечеству», а не в знакомстве и в приобщении к одной, пусть даже самой массовой, профессии.

Вопрос о юношеской культуре имеет две стороны. Во-первых, юношество так или иначе воспринимает и усваивает культуру, созданную прошлыми поколениями, выступая в роли ее потребителя. Во-вторых, каждое поколение молодежи создает нечто новое, свое и имеет собственную субкультуру.

Поскольку изучают молодежь взрослые, а не, наоборот, в социологических и социально-педагогических исследованиях господствует взрослая точка зрения: вот какие замечательные вещи «мы» им даем, а «они» почему-то отворачиваются. Какова реальная картина художественного потребления и эстетических предпочтений юношей и девушек? При всей перегрузке учебной работой, по данным социологических исследований, юноши и девушки обладают более продолжительным и более разнообразным досугом, чем взрослые.

Сравнение уровня эстетических вкусов и художественной эрудиции молодежи и их родителей может оказаться даже в пользу младших: хотя учителя и родители постоянно жалуются на снижение художественных вкусов молодежи, в среднем они не ниже, чем у родительского поколения. Однако усредненная картина обманчива. Большинство старшеклассников не имеет устойчивых художественных предпочтений, искусство для них – главным образом развлечение.

Сами они постоянно жалуются на скуку, пустую трату времени и неумение организовать свой досуг.

Роль чтения в последние годы снизилась не только количественно, но и качественно. В общем объеме чтения старшеклассников русская классика составляет очень малый процент. Многие выпускники знают «Войну и мир», «Обломов», «Тихий Дон», «Хождение по мукам» только по экранизациям.

Снижение интенсивности и качества юношеского чтения – большая социальная и духовная потеря. По справедливому замечанию выдающегося литературоведа Лидии Гинзбург «мы умеем читать книги только в детстве и ранней юности. Для взрослого чтение – отдых или работа, для подростка – процесс бескорыстного и неторопливого узнавания книги». Для наслаждения чтением «нужна неповторимая уверенность молодости в том, что спешить некуда, и что суть жизни не в результатах, а в процессах». Некоторые книги не прочитанные в юности, позже не производят того впечатления.

Снижение роли чтения в пользу аудио-визуальных развлечений (телевидение, музыка, видеофильмы) – всемирный процесс. Иерархия же видов и жанров искусства по самой своей природе исторична. В XVII–XVIII вв. роман считался «легким» литературным жанром, в отличие от «серьезной» трагедии. В XIX веке так никто уже не думал.

Однако важно подчеркнуть, снижение роли чтения, системность и обобщенность знаний, интерес к вопросам теории, развитие понятийного мышления, познавательная активность – лишь некоторые из особенностей развития мировоззрения молодежи. Решающее значение для формирования мировоззрения имеет возрастающая общественная активность молодых

людей, накопление нравственного опыта и усвоение социальных и этических норм поведения, формирование определенного эмоционального отношения к различным социальным явлениям, поведению и деятельности других людей. Формирование мировоззрения является результатом и условием все более глубокого осознания молодого человека себя как личности с определенной собственной системой отношений ко всему окружающему и к самому себе.

Подведем итоги. Возникновение такой, а не иной, с указанными особенностями молодежной субкультуры обусловлено целым рядом причин, среди которых наиболее значимыми представляются следующие.

Молодежь, живет в общем социальном и культурном пространстве, и поэтому кризис общества и его основных институтов не мог не отразиться на содержании и направленности молодежной субкультуры. Именно поэтому не бесспорна разработка любых специально молодежных программ, за исключением социально-адаптационных или профориентационных. Любые усилия по коррекции процесса социализации неизбежно будут наталкиваться на состояние всех социальных институтов российского общества и, прежде всего, системы образования, учреждений культуры и средств массовой информации.

Каково общество – такова и молодежь, а, следовательно, и молодежная субкультура.

Кризис института семьи и семейного воспитания, подавление индивидуальности и инициативности ребенка, подростка, молодого человека, как со стороны родителей, так и педагогов, всех представителей «взрослого» мира, не может не привести, с одной стороны, к социальному и культурному инфантилизму, а с другой – к прагматизму и социальной дезадаптированности – и к проявлениям противоправного или экстремистского характера. Агрессивный стиль воспитания порождает агрессивную молодежь, самими взрослыми приуготовленную к межпоколенческому отчуждению, когда выросшие дети не могут простить ни воспитателям, ни обществу в целом ориентации на послушных безынициативных исполнителей в ущерб самостоятельности, инициативности, независимости, лишь направляемых в русло социальных ожиданий, но не подавляемых агентами социализации.

Коммерциализация средств массовой информации, в какой-то мере и всей художественной культуры, формирует определенный «образ» субкультуры не в меньшей степени, чем основные агенты социализации – семья и система образования. Ведь именно просмотр телепередач наряду с общением, как уже говорилось, – наиболее распространенный вид досуговой самореализации. Во многих своих чертах молодежная субкультура просто повторяет телевизионную субкультуру, которая лепит под себя удобного зрителя.

Молодежная субкультура есть искаженное зеркало взрослого мира вещей, отношений и ценностей. Рассчитывать на эффективную культурную самореализацию молодого поколения в больном обществе не приходится, тем

более что и культурный уровень других возрастных и социально-демографических групп населения России также постоянно снижается.

Библиографический список

1. **Ковалева, И. А.** Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория. [Текст] / И. А. Ковалева // Народное образование. – 2008. № 1. – С. 20.
2. **Лидерство** и управление в субкультурных средах. Генезис и эволюция. [Текст] М: Изд-во Прогресс, 2008. – 290 с., С. 124–125.
3. **Султанова, М. А.** Феномен контркультуры в массовом сознании [Текст] М. А. Султанова // Контркультура и социальные трансформации Сб. тезисов XVIII ВФЛ. – М., 2007. – С. 411–412.
4. **Социология** молодежи [Текст] \ Под ред. В. Т. Лисовского. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2007. – 239 с. С. 60.
5. **Хоггарт, Р.** Молодежное потребительство американского типа. [Текст] / Р. Хоггарт М: Изд-во «Глобус», 2008. – 420 с., С. 55–57.
6. **Щепаньская, Т. А.** Трасса – путь в систему, в жизнь [Текст] / Т. А. Щепаньская // Знание-сила. – 2008. – № 1. – С. 33.

УДК 378. 01

Лешер Ольга Вениаминовна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Савельев Денис Анатольевич

Кандидат педагогических наук, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Кабиров Сергей Ришатович

Ассистент кафедры физического воспитания, председатель профкома студентов и аспирантов, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Lesher Olga Veniaminovna

Doctor of pedagogy, professor, head of the Chair of pedagogics and psychology, the G. I. Nosov Magnitogorsk state technical university, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Savelyev Denis Anatolyevich

Candidate of pedagogy, the G. I. Nosov Magnitogorsk state technical university, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Kabirov Sergey Rishatovich

Assistant to the chair of physical training, chairman of the students and post-graduates' trade union committee, the G. I. Nosov Magnitogorsk state technical university, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

**SOCIALIZATION OF THE STUDENT OF A TECHNICAL
COLLEGE IN VOCATIONAL TRAINING SYSTEM**

В решении поставленной проблемы мы исходим из того, что современное профессиональное образование имеет целью обеспечить высокий уровень подготовки специалистов с учетом требований современной экономики, производства, науки и культуры, что требует пересмотра организации, содержания, методик и технологий профессионального образования в вузе. Достижение этой цели возможно, если профессиональное образование ориентировано на удовлетворение потребностей личности будущего специалиста в высококачественной подготовке в вузе. При этом особое место

занимают проблемы культуры, развития, саморазвития, самообразования, самореализации специалиста любого профиля.

Проблема социализации молодых людей, будущих специалистов, активно исследуется в современной психологии, общей и профессиональной педагогике. В частности, важные аспекты ее решения рассматривают В. Л. Бенин, И. Ф. Исаев, И. Б. Котова, В. В. Кузнецов, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов и др.; социально-коммуникативный – А. М. Баскаков, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик и др. Актуальность проблемы социализации будущих специалистов, *во-первых*, обусловлена наличием потребности общества в высококультурных кадрах, наличием образовательного заказа на подготовку таких специалистов, что выражается в государственном образовательном стандарте высшего профессионально-педагогического образования.

Во-вторых, в современной системе профессионального образования согласно требованиям общества все больше внимания уделяется физической подготовке студентов, формированию их физической культуры. В связи с этим в вузах вводятся новые специальности и учебные дисциплины, осуществляется разработка и внедрение в образовательную практику программ по физической подготовке, различных методических разработок по физкультурной работе.

На наш взгляд, и первый, и второй аспекты могут быть учтены при организации эффективной работы молодежных организаций, в том числе и профсоюзной организации студентов. Мы рассматриваем общественно-политическую деятельность как ведущий фактор включения молодых людей в систему общественных отношений.

Мы констатируем объективное противоречие между потребностью общества в подготовке социализированных специалистов с высоким уровнем профессиональной культуры, с одной стороны, и низким уровнем теоретической и практической разработки вопросов организации, содержания и условий социализации студентов с учетом роли молодежных организаций, воспитания культуры, обеспечивающей эффективность формирования социальных отношений.

Наше исследование показывает, что разрешение указанного противоречия в значительной степени может быть осуществлено в системе профессионального образования и при этом будет способствовать повышению его качества. В то же время, мы констатируем, что этому аспекту решения поставленной проблемы уделяется недостаточно внимания, как в теории, так и на практике. Например, образовательные процессы в вузах технического профиля лишь в незначительной степени учитывают потенциал молодежных организаций студентов, образовательные программы в первую очередь направлены на теоретико-методические аспекты профессиональной деятельности, а образовательные аспекты, вопросы воспитания социализированной личности будущих специалистов практически не затрагиваются.

Низкий уровень готовности студентов по социальным аспектам будущей профессиональной деятельности проявляется в отношении руководителей

коллективов к деятельности (мотивационный формализм), так и в отношении исполнения (исполнительский формализм) и оценки результатов (оценочный формализм) профессиональной деятельности. В том числе мы отмечаем и низкий уровень профессиональной готовности специалистов к коллективным действиям при решении профессиональных задач.

С учетом особенностей любого коллектива важную роль в обеспечении эффективности деятельности играет личность специалиста, осуществляющего управление коллективными действиями. Качество деятельности руководителя обеспечивается качеством его профессиональной подготовки.

Все это имеет прямое отношение и к деятельности молодежных организаций и студенческих коллективов.

Профессиональная готовность к коллективным действиям при решении профессиональных задач включает следующие основные компоненты – профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессиональная квалификация. Эти три компонента и являются, на наш взгляд, критерием социализации специалиста, сформированности его готовности к коллективным действиям.

Факторы внешней (социально-экономические, политические, нормативно-правовые) и внутренней (организационно-управленческие, инфраструктурные, социально-психологические, личностные) среды определяют цели, содержание и способы воспитательной деятельности молодежных организаций в вузе.

При разработке содержания воспитательной деятельности молодежных студенческих организаций, в том числе и профсоюзной организации, обеспечивающей высокий уровень социализации личности студентов мы на первом этапе определили цель, объект и методы проектирования содержательно-функциональной модели.

Цель моделирования состояла в обеспечении молодежных организаций средствами социализации молодежи.

Объектом моделирования выступал процесс социализации личности студентов. Предметом моделирования – воспитательная деятельность молодежных организаций.

В качестве основного метода в моделировании использовался метод структурного анализа и проектирования. Реализация этого метода осуществлялась с учетом положений личностного, деятельностного и аксиологического подходов.

Центральным положением данных подходов является положение о личности студента, устанавливающей в процессе деятельности отношения с другими студентами.

Интегративную основу указанных подходов составляет комплекс принципов, из которых мы, в соответствии со спецификой нашего исследования, выбрали принципы:

1. *парциальности* – представление об управлении социальными отношениями как части общего процесса социализации студентов;

2. *антиконфликтной направленности воспитательной деятельности молодежной организации;*

3. *вариативности* как гибкое (свободное) использование методов и средств воспитательной деятельности в конкретной ситуации и особенностей социализации;

4. *опережающего воздействия* как своевременность реализации воспитательной деятельности в той или иной ситуации социализации личности студентов;

5. *субъект-объектной и субъект-субъектной сбалансированности* как требование соответствия характера воспитательной деятельности молодежной организации задачам социализации студентов;

6. *согласования* как требование о взаимном уважении, согласии и достижении взаимоприемлемого компромисса на основе сбалансированного ограничения претензий;

7. *компетенции* как требование о целесообразном характере педагогического воздействия преподавателей и их вмешательства в процесс социализации студентов [4].

В исследовании нами был определен тип проектируемой модели – содержательная модель структурно-функционального типа.

В соответствии с логикой ее построения и с учетом общих требований методологических подходов разработанная нами модель социализации студентов вузов на основе деятельности профсоюзной организации включает следующие компоненты:

1. *нормативный компонент* – исходные методологические основания, нормативные акты (Конституция РФ; федеральные законы; указы Президента РФ; постановления Правительства РФ; устав вуза, законы и другие правовые акты);

2. *целевой компонент* – цель (социализация личности студентов) и задачи воспитательной деятельности профсоюзной организации;

3. *гностический компонент* – принципы организации процесса социализации студентов;

4. *содержательно-деятельностный компонент* – виды воспитательной деятельности и направления социализации личности студентов, комплекс методов и средств социализации и воспитания;

5. *программно-технологический компонент* – планы, программы, этапы и уровни социализации студентов в системе воспитательной деятельности профсоюзной организации вуза;

6. *компонент организационно-педагогических условий* эффективности социализации студентов, включающий выделенные нами условия (обеспечение ценностной значимости деятельности молодежных организаций для каждого студента, формирование и учет общественного мнения о позитивной роли деятельности профсоюзной организации, целенаправленное и активное использование информационно-педагогических методов социализации личности в системе воспитательной деятельности профсоюзной организации);

7. *результативный компонент* – критерии, показатели и диагностические методики оценки и анализа результатов процесса социализации студентов.

Нами определяются признаки предложенной модели – целостность, открытость, прагматичность.

Важным аспектом решения проблемы является аспект определения условий эффективности модели социализации студентов вузов на основе деятельности профсоюзной организации.

В большинстве исследований понятие «педагогическое условие» определяется как результат ... целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей (В. И. Андреев, В. А. Беликов и др.). Мы придерживаемся определения этого понятия, в соответствии с которым под педагогическими условиями понимает совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач [2].

В своем исследовании считаем необходимым учитывать при решении проблемы социализации студентов технических вузов следующие аспекты:

1. особенности среды формирования данного качества – процесс профессиональной подготовки;
2. характер организации образовательного процесса в высшем профессиональном образовательном учреждении;
3. возрастные, индивидуальные особенности и уровень профессиональной подготовки студентов вуза (взаимодействие субъектов и объектов образовательного процесса);
4. характер взаимосвязи социализации и процесса профессиональной подготовки студентов.

Так как речь идет и об организации процесса формирования качеств личности, обеспечивающих социализацию студентов, то выделяться должны организационно-педагогические условия. С учетом выделенных аспектов мы принимаем определение организационно-педагогических условий социализации студентов в процессе профессиональной подготовки как совокупность внешних обстоятельств образовательного процесса и внутренних особенностей личности студента, от которых зависит формирование профессионально значимых качеств личности и ее активное включение в профессиональную деятельность [1; 3].

Выделение условий с учетом указанных аспектов осуществлялось нами по следующим направлениям:

- определение влияния социального заказа на процесс профессионального образования и определение роли социализации студентов в его реализации;
- выявление особенностей процесса профессиональной подготовки в техническом вузе и их учет на практике;
- оценка образовательного, профессионального и личностного потенциала студентов вуза;

- разработка программного, методико-технологического и управленческого обеспечения процесса социализации личности будущего специалиста;
- разработка диагностического материала для оценки уровня формирования данного качества в процессе профессиональной подготовки студентов и их будущей профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного, мы предполагаем, что обеспечить социализацию студентов вуза в процессе профессиональной подготовки возможно при следующих организационно-педагогических условиях:

- а) активизация всех видов деятельности во взаимосвязи на основе выявленных интересов, склонностей, способностей студентов (учебно-познавательная, учебно-профессиональная физкультурно-спортивная, общественная, художественно-творческая и др.);
- б) использование рефлексии как фактора формирования самостоятельности студентов;
- в) организация социального партнерства студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе;
- г) реализация социально-ориентированной методической модели организации процесса профессиональной подготовки студентов.

В то же время, учитывая многоаспектный характер процесса социализации студентов, мы для экспериментальной проверки предложили на тех же основаниях еще один комплекс организационно-педагогических условий. Нами была сформулирована вторая гипотеза, согласно которой повышение уровня социализации студентов технических вузов в системе профессионального образования может быть обеспечено, если:

1. разработана и внедрена структурно-функциональная модель формирования профессиональной культуры будущих специалистов, основными компонентами которой являются целевой, гностический, функциональный, содержательный, технологический и результативный;

2. в рамках структурно-функциональной модели реализуется комплекс организационно-педагогических условий формирования системы социальных отношений членов студенческого коллектива:

- разработано и адаптировано содержательно-методическое обеспечение процесса формирования социальных отношений и профессиональной культуры;

- обеспечивается развитие профессионально-рефлексивных качеств студентов вуза как будущих специалистов;

- осуществлена индивидуализация процесса формирования социально значимых качеств личности студентов в системе деятельности молодежных организаций и осуществляется комплексная диагностика ее уровней.

При определении данных условий мы отмечаем, что в современных условиях рыночных отношений, востребованности конкурентоспособных профессионалов на одно из первых мест выходит проблема формирования коллективистских качеств специалистов. К этому же выводу приводит переоценка ценностей, смена приоритетов в системе образования.

Приведем краткую характеристику отдельных выделенных условий.

Активизация всех видов деятельности во взаимосвязи на основе выявленных интересов, склонностей, способностей студентов учитывает личностный аспект социализации и устанавливает связь личности студентов с образовательной средой. Это объясняется тем, что для формирования социально активного студента исключительно важное значение имеет направленность на активную познавательную деятельность, творческую инициативность и самоорганизованность.

Во всех существующих определениях понятия деятельности указывается такой аспект ее проявления, как активность. Деятельность подразумевает активность, активность человека всегда выражается в выполняемой им деятельности. Социальная активность студентов выражается в активной учебно-профессиональной деятельности. Таким образом, можно сказать, что взаимосвязанные виды деятельности обеспечивают формирование социальной активности, и обеспечивается активностью личности. Социализация студентов вуза в процессе профессиональной подготовки зависит не только от уровня сформированности познавательных умений и навыков, но и от уровня и содержания мотивов и потребностей личности студента, реализуемых в деятельности.

В качестве важного условия нами определено использование рефлексии как фактора формирования самостоятельности студентов. Это объясняется тем, что взаимосвязь всех видов деятельности, профессиональной подготовки и социализации студентов определяется характером внутренних мотивов и ценностей, степень их осознания студентами. Для этого данные процессы должны быть направлены на развитие самосознания, самоосмысление студентов, на самоорганизацию, самоанализ себя, своего состояния – внутренних психических актов, собственных форм и предпосылок своей мыслительной деятельности, целостного «Я» и своего места и роли в процессе деятельности (личностная и межличностная рефлексия). Рефлексия является показателем осознанного отношения к процессу подготовки, инструментом, посредством которого осуществляется формирование личности специалиста в ходе профессиональной подготовки. В этом случае нельзя переоценить роль общественных организаций как формы проявления всех аспектов рефлексии.

Рефлексия в процессе деятельности обеспечивает возможность студентам проявить достаточный уровень активности в процессе профессиональной подготовки в вузе. При социализации студентов в процессе профессиональной подготовки главное направить их усилия на продуктивное взаимодействие с другими студентами и преподавателями. Процесс социализации студентов становится в значительной степени управляемым. Важным является его оформление в общественной работе.

Организация социального партнерства студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе как условие является одной из воспитательных задач профессиональной подготовки с учетом требований социального заказа

по обновлению содержания образования в вузе. В частности, в документах Министерства образования и науки Российской Федерации отмечается, что в современных условиях крайне важно социальное партнерство, организация социального диалога между профессиональными образовательными учреждениями, работодателями, профсоюзами, молодежными организациями и службами занятости для системы образования в целом, а для высшего профессионального образования в особенности.

Применительно к нашему исследованию социальное партнерство понимается как взаимовыгодное сотрудничество между вузом, работодателем (предприятием, заинтересованным в подготовке специалистов), городской службой занятости, городской администрацией (А. А. Ангеловский).

Сотрудничество Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова с Магнитогорским металлургическим комбинатом, городской службой занятости и промышленными предприятиями города и региона осуществляется на договорной основе в целях повышения конкурентоспособности выпускников и снижения среди них уровня безработицы.

Реализация всех условий сталкивается с необходимостью разработки и внедрения социально-ориентированной методико-технологической модели подготовки студентов в вузе. Это условие, на наш взгляд, является необходимым и достаточным, и требует отдельного рассмотрения.

Библиографический список

1. **Ангеловский, А. А.** Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе [Текст] : монография / А. А. Ангеловский. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. – 187 с.
2. **Андреев, В. И.** Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности [Текст] / В. И. Андреев – М.: Высш. шк., 1981. – 240 с.
3. **Беликов, В. А.** Образование учащихся на основе учебно-познавательной деятельности [Текст] / В. А. Беликов., Н. Г. Кривошапова, Л. А. Савинков. – М.: Владос, 2006. – 394 с.
4. **Лешер, О. В.** Педагогические условия управления социальными конфликтами органами местного самоуправления [Текст] / О. В. Лешер, Н. П. Максимов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2007. – № 3. – С. 46–53.

УДК 378. 017. 7:316. 614

Кавкаева Наталья Викторовна

Старший преподаватель кафедры экономической теории Кемеровского государственного университета, nkavkaeva@yandex.ru, Кемерово

Губанова Маргарита Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор межвузовской кафедры педагогики Кемеровского государственного университета, kasatkina@kemsu.ru, Кемерово

**СТРУКТУРА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
СТУДЕНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА**

Kavkaeva Nataliya Viktorovna

Senior lecturer of the economic theory department, Kemerovo State University, nkavkaeva@yandex.ru, Kemerovo

Gubanova Margarita Ivanovna

Doctor of pedagogy, the professor of the interuniversity pedagogical department, Kemerovo State University, kasatkina@kemsu.ru, Kemerovo

**STRUCTURE OF ECONOMIC SOCIALIZATION OF UNIVERSITY
STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS**

Проблема социализации молодёжи, её самоопределения и самореализации – одно из приоритетных направлений психолого-педагогических исследований. Начало исследования феномена экономической социализации относится к середине XX века. Длительное время данной проблемой занимались преимущественно зарубежные учёные (Х. Диттмар, П. Лунт и др.). Первоначально экономическая социализация являлась предметом экономической психологии и рассматривалась как процесс, где люди учатся действовать в экономике: то, как они будут планировать бюджет, занимать деньги, экономить, покупать, воспринимать рекламу, понимать назначение экономики и т. п.

В нашей стране лишь за последний период был накоплен небольшой теоретический и эмпирический опыт изучения проблем экономической социализации (А. В. Бояринцева, М. А. Винокуров, Т. В. Дробышева, А. Л. Журавлёва, В. А. Полякова, И. А. Сасова, М. Н. Стельмашук, А. Б. Фенько и др.). Необходимость и возможность рассмотрения экономической социализации, как части общей социализации, обоснована в работах российских исследователей (Т. В. Бабицкая, Ф. Д. Вильданова, О. С. Дейнека, Л. Г. Ионин, И. С. Кон, Н. Б. Крылова, А. В. Мудрик, и др.).

Экономическая социализация – это часть общей социализации личности, процесс усвоения человеком опыта экономической деятельности, норм и тра-

диций экономической культуры. В процессе экономической социализации формируется экономическое сознание личности, её установки, вкусы, предпочтения в сфере экономической жизни.

Анализ отечественной литературы позволяет сделать вывод, что экономическая социализация молодёжи является недостаточно изученной, особенно с учётом современных условий, характеризующихся высокой степенью *неопределённости и риска* (Ю. А. Зубок, Д. С. Норт, Р. М. Нуреев, А. Н. Олейник, В. И. Чупров и др.).

Попадание человека в ситуацию неопределённости, поиска, отсутствия ответов на многие вопросы – норма, а не аномалия социальной жизни. Для молодых людей, выросших в социокультурных условиях, где риск является интегральным компонентом ценностно-нормативной системы, всё более характерным становится *целерациональное поведение* [А. Н. Олейник, Ю. А. Зубок [7, с. 53]. Следует обратить внимание, что многие экономисты (Д. С. Норт, Р. М. Нуреев, А. Н. Олейник и др.) осознают ограниченность рационального мышления и поведения человека, понимая, что существует целый пласт неосознаваемых или полусознаваемых норм и правил поведения, регулируемых базовыми культурными ценностями, которые пропитывают экономические (и любые другие) отношения.

Влияние культурных факторов на социально-экономическое развитие сегодня общепризнано (А. Г. Аганбегян, Л. И. Абалкин, Т. И. Заславская, О. И. Карпухин, Я. И. Кузьминов, Н. М. Лебедева, Л. Н. Пономарёв, Р. В. Рывкина, В. И. Чупров, В. А. Ядов и многие др.). Доказано, что изменение и развитие всех социальных структур «совершаются при ведущей роли культуры» [5] и без изменений в культуре людей нельзя рассчитывать на позитивные изменения в экономике. В связи с этим *экономическая социализация* молодёжи рассматривается нами как *процесс формирования экономической культуры*, позволяющей личности интегрироваться в изменяющихся условиях, а *установка на риск* становится формой рационализации неопределённости [4, с. 2].

Результаты исследования, проведённого в 2006–2007 учебном году в ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет» на пяти факультетах показали влияние неопределённости и риска на выстраивание студенческой молодёжью жизненных планов и карьерного роста. Исчезновение социальных гарантий, рост экономических катаклизмов изменяют ценностный мир молодых людей: 36,1% ответивших студентов не строят определённых жизненных планов по окончании вуза; 46,0% – работу по специальности также ставят в зависимость от обстоятельств. Интересно, что студенты филологического факультета (51,7%) ощущают своё положение более неустойчивым по сравнению, например, со студентами юридического факультета (13%) (см. табл. 1).

Рассматривая *экономическую культуру как основу, стратегическую цель и прогнозируемый результат экономической социализации молодёжи* в изменяющихся социокультурных условиях, в ходе исследования мы выявили и охарактеризовали факторы, обеспечивающие успешность экономической социализации.

зации личности. Если в течение длительного времени *факторы социализации*, составляющие фон для той или иной его деятельности, только назывались, в лучшем случае моделировалось их влияние на человека, то сейчас чаще говорится о том, что *факторы социализации* – это *развивающая среда*, которая не является чем-то спонтанным и случайным.

О необходимости исследовать именно *факторы, способствующие успешной экономической социализации личности*, пишут в своих работах И. И. Квасова, А. Маслоу, А. В. Мудрик и др. Создание благоприятной среды обучения имеет первостепенное значение, так как *благоприятные условия*:

- возвращают достойную личность;
- позволяют поддерживать идентификацию и сохранять жизненные планы в результате быстрых и значительных изменений в социокультурной среде;
- определяют поведение человека.

Взаимосвязь благоприятных условий и формирование достойной личности, как отмечает А. Маслоу [4, с. 182] не является абсолютной и определение таких условий меняется с учётом духовных, психологических и экономических факторов. К условиям, способствующим *самоактуализации*, относится благоприятная окружающая среда, позволяющая индивиду выразить свои желания, запросы и сделать свой выбор. При условии оказания педагогической помощи со стороны конкретных профессионалов самоактуализация, как движение личности к цели, становится наиболее возможной.

Таблица 1

Распределение ответов на вопросы об условиях успешной карьеры и планах студентов после окончания университета, %

Факторы	Факультет					
	Всего, N=313	Биологический, N=57	Математический, N=82	Филологический, N=60	Химический, N=46	Юридический, N=68
1	2	3	4	5	6	7
Вопрос: Планируете ли Вы после окончания вуза работать по специальности?						
– да, буду работать по получаемой специальности	37,1	21,1	30,5	18,3	32,6	77,9
– нет, получаю высшее образование, а работать буду по другой специальности	9,6	12,3	15,9	15,0	2,2	-
– пока не думал (а), чем буду заниматься	5,4	10,5	3,7	8,3	4,3	1,5
– как получится, в зависимости от обстоятельств	46,0	54,4	46,3	56,7	60,9	19,1

1	2	3	4	5	6	7
Вопрос: По окончании вуза Вы планируете:						
– сделать карьеру	43,5	33,9	41,5	35,0	41,3	62,3
– открыть свое дело	15,3	8,9	18,3	8,3	4,3	30,4
– пока не думал (а), чем буду заниматься	10,9	17,9	11,0	6,7	13,0	7,2
– работать не собираюсь, выйду замуж	2,2	5,4	-	1,7	4,3	1,4
– как получится, в зависимости от обстоятельств	36,1	42,9	36,6	51,7	41,3	13,0
Вопрос: Что на ваш взгляд является условием успешной карьеры?						
– личные качества	82,0	78,6	86,6	78,0	82,2	82,5
– образование	84,6	89,3	79,3	81,4	91,1	85,7
– связи родителей	28,9	32,1	26,8	35,6	28,9	22,2
– умение приспособиться в сложной ситуации	59,7	58,9	64,6	50,8	62,2	60,3
– везение, удача	33,1	39,3	32,9	39,0	28,9	25,4

Очевидно, что условием успешной экономической социализации молодёжи является *экономическое образование* (Н. В. Латова, Н. М. Лебедева, С. М. Пястолов, А. Н. Татарко, А. Фалалеев, Л. И. Уварова и др.) как система представлений о механизмах и законах функционирования экономики, способствующее адаптации молодёжи в постоянно меняющейся социально-экономической реальности, развитию личности современного социума и её продвижению к жизненному и профессиональному успеху. По мнению студентов, главные условия карьеры – образование (84,6%), личные качества (82,0%) и, что очень важно, умение приспособиться (59,7%). Материальное положение своей семьи студенты, ставят в зависимость от следующих факторов: заработная плата родителей – 88,2% и образование родителей – 33,9%. Значительная часть студентов считают, что изучать экономику необходимо и в вузе (89%), и в школе (80,6%). Отрадно, что только 1,3% ответивших студентов, полагают, что знания по экономике не имеют практического значения.

В нашем исследовании мы исходили из того, что *структура экономической социализации студентов университета* обусловлена *социокультурной средой и активностью самой личности*, а развивающая социокультурная среда, должна быть *спроектирована, организована, построена* таким образом, чтобы:

- *обеспечить успешный процесс экономической социализации* студентов посредством получения системы теоретических экономических знаний, основы для разработки средств, способствующих освоению ими экономической культуры;

- *студенты смогли интерпретировать социокультурные процессы* исходя из своих представлений об окружающем мире, в котором в ближайшем будущем придётся жить самостоятельно;

– *содействовать студентам в приобретении умений и навыков, овладении компетенциями*, позволяющими им адекватно общаться с окружающей действительностью и т. д.

Опираясь на теоретические разработки Ю. К. Бабанского, Б. Г. Гершунского, В. А. Сластёнина и других, мы предположили, что развивающей социокультурной средой университета является целостный *педагогический процесс*, как *специально организованное конструктивное взаимодействие педагогов и обучающихся*. Динамизм реального педагогического процесса обуславливает рассмотрение системы образования через призму потребностей разных его участников и заинтересованных сторон. Проблема расхождения спроса и предложения в сфере образования ещё более обострится [5, с. 236] и *университеты*, как один из важнейших институтов социализации, не учитывающие потребности основных потребителей образовательных услуг, *рискуют*:

- потерять финансирование или получать его в более ограниченном размере;
- утратить свою значимость для окружающих, как образовательный, культурный, инновационный и социализирующий центр;
- снизить возможность устройства на работу своих выпускников;
- отрицательно влиять на региональную социально-экономическую ситуацию;
- уменьшить вероятность своего участия в международном сотрудничестве в секторе высшего образования и т. п.

Мы исходили из того, что предпосылкой организации педагогического процесса является *цель образования*, как *совокупность требований* в сфере духовного воспроизводства, предъявляемых со стороны:

- студентов и их родителей к уровню образования в целом и экономическому в частности;
- работодателей к выпускнику, как будущему специалисту;
- общества к личности студента, как гражданину, потребителю.

Поэтому правомерно рассматривать цель образования как «социальный заказ» на образование, опираясь на мнение учёных и практиков (И. А. Бугаков, М. В. Буланова-Топоркова, С. А. Виноградов, Я. И. Кузьминов, Ю. Э. Мамедов, А. А. Пинский, В. А. Сластёнин, Л. И. Якобсон и др.). *Социальный заказ на образование*, по мнению Е. Н. Пенской, должен меняться в сторону значительного расширения поля общего, социализирующего образования. Современной экономике нужен *социализированный работник*, т. е. мотивированный, дисциплинированный, способный работать с клиентом и т. п. [6, с. 265]. По материалам исследования аналитического центра «Эксперт» и ЦЕССИ «Выпускник для работодателя» [8, с. 72] молодой человек, воспитанный в новой социокультурной среде, освоивший социальные нормы и культурные ценности, присущие рынку, быстро адаптируется к меняющимся условиям, понимает «правила игры», быстрее вживается в компанию. В то

же время, менеджеры компаний, ориентируясь на наиболее способную молодёжь, отмечают, что молодые сотрудники предприятий и организаций:

- имеют недостаток практических знаний и узкий профессиональный кругозор;
- не понимают принципы работы фирмы, не имеют представлений о «правилах игры», субординации;
- не умеют вписаться в среду коллег-профессионалов, наладить систему взаимодействия начальник-подчиненный;
- нередко обладают неэффективными установками на трудовое поведение;
- являются носителями консервативных способов принятия решений, порой более консервативных, чем работники с большим стажем [8].

Учитывая, что образование обладает огромными позитивными внешними эффектами, является одним из основных направлений в изменении характера и структуры современного общества, *совершенствование преподавания экономических дисциплин способно усилить общесоциализирующую роль образования* в целом. В содержании экономического образования социальный заказ интерпретируется с учётом возраста учащихся, уровня их личностного развития, особенностей социально-экономической ситуации в регионе, стране и мире и т. д. Условно «социальный заказ» на образование, как краткие и наиболее общие положения о требованиях, предъявляемых рынком труда к будущим специалистам, представлен в табл. 2.

Таблица 2

«Социальный заказ» на социализирующее образование

Общество	Работодатель	Студент и его родители
<ul style="list-style-type: none"> – формирование социально устойчивой личности (активной, готовой к позитивным преобразованиям общества на основе удовлетворения своих интересов и потребностей). – позитивная адаптация. – интеграция. – социальная и экономическая активность и компетентность. – социальная зрелость. – максимальная самореализация и ответственность. 	<ul style="list-style-type: none"> – готовность учиться. – нацеленность на профессиональный и карьерный рост. – способность эффективно представлять себя и результаты своего труда. – конструктивное взаимодействие, умение работать в команде. – умения реализовать себя через общение. – способность быстро воспринимать, анализировать новую информацию. 	<ul style="list-style-type: none"> – выяснение своих возможностей. – поиск и открытие своего «Я». – получение знаний и накопление человеческого и социального капитала. – самостоятельный выбор ориентиров и ценностей. – удовлетворение личных потребностей. – стремление к достижению успеха (карьерный рост). – позитивная и адекватная самооценка, удовлетворённость статусом.

Проектирование, организация и построение социокультурной среды в воспитательно-образовательном процессе университета, способствующей успешной экономической социализации, воспроизводству личных качеств, необходимых молодому человеку в процессе жизнедеятельности, требует:

- постановки цели экономической социализации студентов университета;
- определения содержания экономической социализации студенческой молодёжи (средства, формы, методы, приёмы организации воспитательно-образовательного процесса);
- принятия во внимание, социально значимых элементов культуры, имеющих свою пространственно-временную и социально-структурную характеристики.

Структура экономической социализации студентов, включающая цель, содержание и результат в воспитательно-образовательном процессе вуза, представлена на рис. 1.

Цель экономической социализации студентов университета – формирование экономической культуры (ЭК), будучи выражением социального заказа, выступает внешней силой по отношению к педагогическому процессу. С нашей точки зрения, в процессе целенаправленной экономической социализации организатором которой является педагог, предполагается решение следующих задач:

- обновление и систематизация экономических знаний и умений, полученных студентом в школе на уроках географии, истории, обществознания, технологии и т. д.;
- овладение студентом теоретическими знаниями об экономических закономерностях развития общества;
- приобретение студентом умений, навыков и компетенций, способствующих его профессиональной и социально-психологической адаптации;
- выработка качеств личности и накопление человеческого и социального капитала, необходимых для построения профессиональной карьеры и организации повседневной жизни;
- осознание студентами себя активными и ответственными гражданами, избирателями способными к принятию самостоятельных решений и т. д.

Конкретизация содержания экономической социализации основана на концепции образа жизни членов общества (И. Бестужев-Лада, А. Возьмитель, В. А. Ядов и др.), предполагающая целостный анализ многообразных социальных связей и отношений человека с окружающим его миром. *Общей закономерностью социокультурного развития*, как составляющей жизнедеятельности людей, является *неравномерность* внутри самой структуры экономической социализации. В современном мире социальные структуры, порождаемые в повседневной деятельности индивида, претерпевают разнонаправленные изменения и становятся интерсубъективными [4].



Рис. 1. Структура экономической социализации студентов университета

Опираясь на разработанные в педагогической науке принципы педагогического процесса (научность, систематичность, последовательность, связь с жизнью и производственной практикой, наглядность и т. д.), считаем, что *содержанием целенаправленной экономической социализации студентов университета* является:

- знания, умения, навыки, компетенции, как средство освоения экономической культуры;
- взгляды, убеждения, мотивы, интересы, опыт, потребности личности студента;
- содержание экономических дисциплин, определяемое государственным образовательным стандартом высшего образования;
- средства, формы, методы, приёмы преподавания экономических дисциплин, диктуемые современными реалиями.

Для целей нашего исследования важно понимание того, что развитая *рациональная составляющая* экономической культуры личности выступает предпосылкой, фактором и средством снятия напряжения в экономической системе, разрешения экономических проблем, как *интегрированный показатель сформированности личности*, её общей культуры (Ю. А. Зубок, О. И. Карпухин, Я. И. Кузьминов, В. И. Чупров, П. Хейне и др.), так как характер рационализации определяется сложившимися условиями жизнедеятельности и направленностью сознания.

Мы исходили из того, что «экономическому человеку» не чуждо знание, удовлетворяющее критериям практической полезности [4]. Человек оценивает цель, для достижения которой ему приходится действовать, соотнося её со своими собственными ценностями, мотивами, интересами, потребностями, опытом и т. п. В качестве *базовых ценностей* экономической культуры Н. Н. Зарубина, например, выделяет труд, собственность, богатство, практицизм, рациональность, профессионализм, предприимчивость и т. п. [1, с. 100]. *Мотивацию* к получению экономических знаний, непрерывному образованию и экономической деятельности мы рассматривали как основу для создания условий успешной социализации, развитию до уровня потребности личности.

Системы показателей, используемые в настоящее время для оценки уровня экономической культуры личности представителями различных наук (В. Н. Абросимов, О. С. Дейнека, Т. Е. Джагаева, Т. И. Заславская, Я. И. Кузьминов, В. В. Радаев, Р. В. Рывкина, З. З. Сабирова, Т. Терюкова и др.) взяты нами за основу. Любому поступку человека обычно предшествует восприятие, осмысленное понимание ситуации и себя в ней (*когнитивный* компонент); субъективное отношение к социально-экономическим процессам в обществе (*аффективный* компонент); действие, или, наоборот, сдерживание (*конативный* компонент).

Итак, *когнитивный компонент* экономической культуры формируется в процессе экономического образования и включает в себя:

- экономические знания;

- рациональное экономическое мышление;
- необходимый минимум правовых, нравственных и экологических знаний (учитывая связь всех видов общей культуры).

Аффективный компонент экономической культуры личности включает:

- потребность в экономических знаниях;
- мотивацию к изучению экономики, непрерывному образованию, экономической деятельности;
- позитивное отношение и интерес к экономической информации, к либеральным рыночным ценностям, к предпринимательской деятельности, к труду;
- наличие экономической интуиции;
- осознание необходимости повышения экономической культуры как основы экономической социализации.

Опрос показал высокую мотивацию студентов к изучению экономики. Отвечая на вопрос «Зачем, на Ваш взгляд, нужно изучать экономику в школе (колледже, ПУ)?» студенты продемонстрировали сугубо прагматический подход к изучению экономики: для расширения кругозора, чтобы быть образованным человеком – 72,5%; в повседневной жизни, ведении домашнего хозяйства – 69,6%; в будущей профессиональной деятельности – 57,8%; при выборе профессии и построении профессиональной карьеры – 49,0%; в предпринимательской деятельности – 41,2%.

Принято считать, что *конативный компонент* экономической культуры формируется преимущественно в результате экономической деятельности (В. Н. Абросимов, А. Ф. Аменд, Т. И. Заславская, Н. Н. Зарубина, Я. И. Кузьминов, И. А. Сасова и др.). Поскольку в поле наших интересов находились студенты факультетов, экономическое образование для которых напрямую не относится к сфере профессиональных интересов, а является лишь частью общеобразовательной подготовки, то при анализе конативного компонента экономической культуры студентов мы учитывали:

- планы на будущее;
- стремление сделать карьеру, заняться предпринимательской деятельностью;
- готовность к непрерывному образованию;
- экономическое поведение студентов в семье (участие/неучастие в принятии экономических и финансовых решений);
- выбор модели поведения в будущем в обществе и на производстве;
- готовность работать и наличие опыта работы;
- регулярность в подготовке к занятиям по экономике;
- предпочтения в выборе форм и методов обучения и т. д.

Мы согласны с большинством исследователей (Ю. Волков, Л. С. Выгодский, Л. Г. Ионин, И. Кон, А. В. Мудрик, В. А. Слостёнин и др.), что *результатом экономической социализации является присвоение личностью социального опыта старших поколений*, обеспечивающее ей самоопределение, саморазвитие, самоорганизацию, самовоспитание, самоактуализацию, т. е. личность, обладающая набором личностных характеристик, которые обеспечивают достижение и развитие конкурентоспособности, стрессоустойчивости и самозащиты на основе экономической культуры, продвижению к жизненному и профессиональному успеху в современных экономических и социокультурных условиях. Вот почему в рамках проводимого исследования мы считаем необходимым *решение следующих педагогических задач по формированию экономической культуры*, как основы экономической социализации:

- удовлетворение образовательных потребностей студентов в экономических знаниях;
- изучение и создание условий, необходимых и благоприятных для формирования новой рыночной экономической культуры;
- распространение образцов новой рыночной экономической культуры в процессе преподавания экономических дисциплин;
- изучение принципов отбора и упорядочения культурных ценностей в сфере экономики;
- педагогическая поддержка и помощь в экономической социализации.

Решению этих задач в современных условиях способствует *использование интерактивных форм и методов в преподавании экономических дисциплин*:

- развивать умения и навыки искать и находить информацию о рынках, используя различные источники информации;
- овладению приёмами рациональной организации труда;
- выработать привычку следить за основными показателями и событиями на рынках (за уровнем процентных ставок по кредитам и депозитам, доходностью ценных бумаг и т. п.);
- приобрести привычку использовать разнообразные каналы информации – телевидение, радио, СМИ, Интернет и т. п. и критически относиться к получаемой информации.

Использование современных материально-технических и педагогических средств образования способствует выяснению возможностей личности студента и её развитию; повышению мотивации студентов к изучению экономических дисциплин; умению взаимодействовать и работать в команде; удовлетворению личных потребностей и т. д.

Таким образом, *процесс экономической социализации студенческой молодёжи будет результативным*, если:

- студенты убеждены, что экономическая социализация личности как способ продвижения к жизненному и профессиональному успеху в современных экономических и социокультурных условиях зависит от уровня экономической культуры личности;
- определена структура экономической социализации студентов вуза, выявлены факторы, ей способствующие;
- воспитательно-образовательный процесс вуза ориентирован на учёт реальных условий рыночной экономики, что способствует формированию и развитию конкурентоспособности, стрессоустойчивости и самозащите будущих специалистов;
- организация воспитательно-образовательного процесса включает использование интерактивных методов обучения, сотрудничество преподавателей и студентов в организации совместной научно-исследовательской деятельности и педагогическое сопровождение экономической социализации студентов.

Основные направления педагогической деятельности по экономической социализации студенческой молодёжи в воспитательно-образовательном процессе университета мы выделяем следующие:

- актуализация необходимости экономической социализации студентов на основе интерактивных методов обучения;
- сотрудничество преподавателей и студентов в организации совместной деятельности по экономической социализации студенческой молодёжи;
- осуществление педагогического сопровождения экономической социализации студенческой молодёжи.

Библиографический список

1. **Зарубина, Н. Н.** Социология хозяйственной жизни: проблемный анализ в глобальной перспективе [Текст] : Учебное пособие. / Н. Н. Зарубина – М.: Университетская книга, Логос, 2006.
2. **Зубок, Ю. А.** Саморегуляция и рационализация в условиях трансформирующегося общества [Текст] / Ю. А. Зубок. <http://socionavtika.narod.ru/Staty/diegesis/zubok.htm>
3. **Зубок, Ю. А.** Феномен риска в социологии. Опыт исследования молодежи. [Текст] / Ю. А. Зубок / М.: Мысль, 2007.
4. **Ионин, Л. Г.** Социология культуры: Путь в новое тысячелетие (Учебное пособие для студентов вузов) [Текст] / Л. Г. Ионин. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Ionin/_Index.php
5. **Маслоу, А.** Мотивация и личность 3-е изд. / Пер. с англ. [Текст] / А. Маслоу – С.-Пб. : Питер, 2007. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»)
6. **Образование** в 2013 г. Тенденции и вызовы. [Текст] / Вопросы образования, №1, 2004.

7. **Олейник, А. Н.** Институциональная экономика [Текст] : Учебное пособие. / А. Н. Олейник – М.: ИНФРА-М, 2004. – 416 с. – (Высшее образование).
8. **Федюкин, И.** «Годный, необученный» (по материалам исследования аналитического центра «Эксперт» и ЦЕССИ «Выпускник для работодателя») [Текст] / И. Федюкин, А. Шмаров // Эксперт. – № 6 (453). – 14–20 февраля 2005.
9. **Чупров, В. И.** Молодёжь в обществе риска. [Текст] / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок – М: Наука, 2001.

Раздел IV
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37. 018. 1

Шубович Марина Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности Ульяновского государственного университета, shubvg@mail.ru, Ульяновск

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ-
МИГРАНТОВ И ИХ СЕМЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Shubovich Marina Mihailovna

Cand. Sc. Education, Docent of Pedagogy department of professional education and social activity in Ulyanovsk State University, shubvg@mail.ru, Ulyanovsk

**TRANSSUBJECTIVE APPROACH TO ORGANIZATION
OF PEDAGOGICAL SUPPORT TO CHILDREN-MIGRANTS
AND THEIR FAMILIES IN RUSSIAN AND FOREIGN PRACTICE
OF SOCIAL WORK**

Диверсификация всех сфер современного мира нашла свое отражение и в миграционных процессах. Миграционные процессы во всем мире, в том числе и в России, достигли небывалых масштабов. Одна из главных проблем, с которой сталкиваются мигранты на новом месте жительства, – это проблема социокультурной адаптации, представляющая собой сложный, многоаспектный и часто длительный процесс, связанный с переживанием мигрантами перемен, культурных различий, изоляции и депривации.

Работы зарубежных и отечественных ученых ценны использованием обширного статистического материала, который позволяет исследовать условия жизни переселенцев, факторы адаптации, трудности, с которыми мигранты сталкиваются при переезде, уровень толерантности населения по отношению к мигрантам, причины мигрантофобии, положение мигрантов на рынке труда.

Значительную часть экономических и вынужденных мигрантов составляют дети, многим из которых предстоит в дальнейшем жить и трудиться в России. В связи с этим все чаще как объект изучения выступают семьи вынужденных переселенцев с детьми, которые сталкиваются с немалым количеством трудностей. Среди общих социально-психологических и педагогических характеристик, присущих детям мигрантов, следует назвать

следующие: являясь в массе своей вынужденными переселенцами и выходцами из малообеспеченных слоев общества, они находятся в особо трудных условиях и социально незащищены; не знают или плохо знают компоненты школьной системы, язык и его психологию, и в процессе интеграции могут потерять языковые особенности своей культуры. Среди наиболее часто встречаемых проблем, с которыми им приходится сталкиваться, следует назвать: неприятие одноклассниками (от физического насилия до нежелания общения); снижение уровня самооценки и притязаний; тревожность, агрессивность, замкнутость, неуверенность; снижение интеллектуальной, волевой и мотивационной активности и т. д.

В данном контексте чрезвычайно актуальной становится проблема адаптации детей и подростков из семей мигрантов в системе образования путем оказания необходимой поддержки и защиты, поскольку именно система образования является ключевым институтом социокультурной адаптации и снижения рисков социальной безопасности региона в целом. Педагоги и школьные психологи, администрация школ, сотрудники департаментов образования должны искать оптимальные пути для взаимной адаптации, с одной стороны, принимающего населения, с другой – детей, подростков и молодежи из семей мигрантов с целью создания благоприятной образовательной среды для тех и других.

Выдающимися педагогами прошлого (Я. А. Коменский, Г. И. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо. К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев, В. И. Водовозов, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др.) было акцентировано внимание на необходимости развития национальной школы, важнейшими задачами которой должны быть: воспитание духовно-нравственной, свободной личности, высокий уровень подготовки учителей, позволяющий обеспечить надлежащую поддержку и защиту детей.

В трудах А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко В. А. Сухомлинского и др. также обосновывается исключительная важность социально-педагогической поддержки в развитии личности.

В отечественной педагогической науке в настоящее время сложился ряд научных подходов по определению понятий «поддержка» и «защита» в аспекте гуманистической педагогики: социально-педагогический подход (В. Г. Бочарова, С. А. Беличева, О. С. Газман, В. А. Иванникова, А. В. Иванов, Т. В. Лодкина, Р. А. Литвак, П. А. Шептенко, Г. А. Воронина, Л. Я. Олиференко, О. Прохорова и др.), реабилитационный подход (Б. Н. Алмазов, Е. А. Горшкова, Р. В. Овчарова, Т. Д. Пестич, М. Г. Хоменко, Л. М. Шипицына, Н. В. Вострокнутов, И. Н. Денисова, А. А. Романов и др.), личностно-ориентированный подход (Т. В. Анохина, Е. В. Бондаревская, А. Г. Бермус, О. В. Гукаленко, П. П. Пивненко, В. Я. Михайлов, Н. Н. Михайлова, С. И. Юсфин, И. С. Якиманская и др.).

Согласно О. С. Газману, педагогическая поддержка или помощь в саморазвитии является самостоятельным компонентом педагогического процесса наряду с такими его составляющими, как обучение и воспитание.

В качестве предмета психолого-педагогической поддержки он рассматривал «процесс совместного с ребенком определения его интересов и целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), способствующий сохранению и развитию нравственного потенциала личности и достижению желаемых результатов в учении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни» [2, с. 29]. Причем в систему педагогической поддержки он включал и психологическую, и социальную, и медицинскую, поскольку все они интегрируются образовательным учреждением.

Таким образом, под педагогической поддержкой О. С. Газман понимал «деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных:

- с физическим и психическим здоровьем;
- с успешным продвижением в обучении, с эффективной деловой и межличностной коммуникацией;
- с жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором» [2, с. 58–59].

М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, А. Г. Ширин, Т. В. Анохина также придерживаются той точки зрения, что педагогическая поддержка направлена на устранение препятствий, возникающих на пути достижения ребенком целей образования – обучения, воспитания и саморазвития. По мнению данных авторов, смысл поддержки заключается в «оказании помощи ребенку, позволяющей ему преодолеть препятствия, мешающие самостоятельному достижению результатов. Препятствие – это помеха и трудность, задержка и затруднение, преграда и остановка, проблема и задача, вопрос и сомнение, негативное состояние и растерянность, ситуация проблемности и конфликтная ситуация» [4, с. 100].

Педагогическую поддержку как помощь в индивидуализации ребенка, как особую педагогическую деятельность, обеспечивающую индивидуальное развитие (саморазвитие) ребенка, существенно отличающуюся от обучения и воспитания, рассматривали также Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин. Согласно этим авторам, в образовательной практике поддержка ребенка «представляет собой различные тактики деятельности взрослого человека по отношению к детской проблеме. Эти тактики обеспечивают условия безопасности ребенка при получении им опыта самостоятельных действий, помогают ребенку справиться с эмоциональными переживаниями проблемы и способствуют переводу проблемы в деятельность по её разрешению. Через соответствующие тактики педагогическая поддержка реализует охранительную, развивающую («взрачивающую») и формирующую (закрепляющую, доводящую до более высокого уровня) функции в отношении конкретного ребенка» [3, с. 108].

В конце 90-х годов в отечественной педагогике активно стала развиваться мигрантская педагогика, изучающая процесс адаптации детей-мигрантов

и их семей в иноязычном культурном пространстве (Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко, Л. М. Сухорукова, И. В. Бабенко, О. В. Сиротинец, М. А. Болдырева, И. В. Колосова, И. Б. Левицкая, А. В. Мельничук, Л. Г. Ткач и др.).

Согласно Е. В. Бондаревской, в личностно-образовательном процессе может быть обеспечено эффективное решение проблем обучения и воспитания детей-мигрантов, так как в контексте личностно-ориентированного образования воспитание рассматривается как «гуманитарная практика, направленная на заботу и помощь детям-мигрантам, восстановление их естественно-антропологических прав (на этническую принадлежность, жилье, здоровый образ жизни и др.), на преодоление социальной дезинтеграции и маргинализации».

Основной технологией воспитания детей-мигрантов в контексте личностно-ориентированного образования Е. В. Бондаревская называет технологию педагогического сопровождения и педагогической поддержки – «комплексный метод, предполагающий монографическое изучение истории и узловых событий жизни ребенка, педагогическую интерпретацию индивидуальных особенностей его личности, эмпатическое принятие ученика таким, какой он есть, совместное с ним проектирование этапов его дальнейшего развития, адаптацию воспитательных средств к характеру ребенка, вовлечение его в педагогические и жизненные события, раскрепощение для диалога творчества, саморазвития и самостроительства своего самобытного личностного образа».

Согласно Е. В. Бондаревской, существует ряд образовательных и научно-педагогических проблем, решение которых способствует более успешной адаптации детей-мигрантов в инокультурной среде:

- развитие средствами образования интеркультурной коммуникации как нового уровня культуры в многонациональном обществе;
- разработка адаптационно-образовательных программ;
- интеграция детей-мигрантов в общество посредством образования;
- обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой адаптации;
- необходимость обеспечения двуязычия и двукультурности в образовании детей-мигрантов;
- создание условий для сохранения ими собственного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой;
- учет «порога ментальности» при соприкосновении различных культур;
- подготовка учителей, ориентированных на работу с детьми-мигрантами, в аспекте владения ими несколькими языками и культурами, развития способности к организации диалога культур и др. [1].

Отечественная система педагогической поддержки значительно отличается от зарубежной. В отечественной науке теория и практика педагогической поддержки детей чаще обозначается термином «guidance» – «поддержка» и разрабатывается в контексте гуманистической парадигмы, а зарубежные исследователи используют термин «школьное консультирование и руководс-

тво» («School counseling and guidance»). Так, например, в США система педагогической поддержки рассматривается как школьное консультирование, психолого-педагогическая консультативная служба в системе образования; в Австралии – как помощь и содействие личности в позитивных изменениях; в Англии – как помощь в ситуации выбора, как опекунов, пасторская забота, как курс личностного и социального образования; в Голландии – как система психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательном процессе и в выборе профессионального пути и т. д.

В России одним из главных недостатков организации педагогической помощи и социальной работы в целом является недостаточное информирование населения об учреждениях и организациях, в которых можно получить соответствующую помощь. Отечественная практика оказания социальной помощи и поддержки детям характеризуется также тем, что, в основном, к специалистам обращаются не дети, испытывающие трудности, а их родители. За рубежом же дети осведомлены о том, где и какую помощь они могут получить, причем как в стенах школы, так и за ее пределами.

Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин выделяют ряд проблем, характерных как для российской, так и для зарубежных систем оказания педагогической поддержки детям:

- часто педагог принимает за проблему то, что в сознании ребенка не является проблемой;
- часто педагог не видит проблемы в том, что сам ребенок воспринимает за проблему;
- иногда педагог перекладывает ответственность на ребенка;
- иногда взаимоотношения педагога и ребенка далеки от гуманистических даже в европейских странах, где развита вариативная структура образования и существуют традиции оказания педагогической поддержки;
- среди педагогов нет единого мнения по поводу того, как нужно поступать с ребенком, который не вписывается в общие требования системы;
- многие педагоги отмечают, что полученное ими образование недостаточно для эффективной работы по педагогической поддержке;
- школьная система в первую очередь решает задачи социализации, в связи с чем, остается проблема «соответствия-несоответствия» ребенка задаваемым нормам;
- отсутствует четкое взаимодействие школ и социально-психологических служб в разрешении проблем ребенка, возникающих в реальной жизни и в школе [3, с. 149].

Несмотря на то, что системы социально-педагогической поддержки разных стран имеют свою специфику, суть самой поддержки не меняется – оказание помощи ребенку, находящемуся в сложной жизненной ситуации, с тем, чтобы он самостоятельно находил способы разрешения своих проблем и смог достигнуть позитивных результатов в обучении, общении и творческой деятельности.

Таким образом, в настоящее время, современными учеными показана актуальность и необходимость организации педагогической поддержки и помощи детям-мигрантам для их успешной социальной адаптации. Как в отечественной, так и в зарубежной педагогике и психологии существуют эффективные практические разработки в области психолого-педагогической поддержки и сопровождения детей, подростков и молодежи из семей мигрантов. Однако еще недостаточно разработаны и исследованы принципы и методы междисциплинарного взаимодействия специалистов образования, здравоохранения, социальной сферы при оценке состояния и уровня развития детей-мигрантов.

В развитых странах Запада первоочередное внимание уделяется работе по профилактике асоциального поведения детей-мигрантов, в частности: предупреждение агрессивности в новой социальной среде, ранняя профилактика алкоголизма, наркомании, проституции, уклонения от учебы и полезной деятельности. В отечественных образовательных учреждениях акцент делается больше на оперативной, а не превентивной работе.

Сущность педагогической поддержки детей-мигрантов, по нашему мнению, заключается в создании условий для успешной самореализации личности учащегося-мигранта, расширения его компетенции в различных сферах жизни, в том числе развитие творческих способностей, познавательной и нравственно-мотивационной сфер личности; оказании помощи в формировании идентичности в новой социокультурной среде и преодолении отклонений в интеллектуальном и личностном развитии, в разрешении возникающих конфликтных ситуаций.

Основная цель специалиста по социальной работе – помочь ребенку-мигранту, его семье понять обстоятельства, ситуацию, в которой они оказались, мобилизовать их внутренние ресурсы, понять каждому из них собственную роль в совместных действиях, стимулировать и/или организовать при необходимости активные действия по преодолению проблемы. Кроме того, оказание помощи данной категории учащихся может осуществляться не только на индивидуальном, личностном, уровне, но и на уровне группы, общины.

В деятельности социального педагога при оказании помощи и поддержке детям-мигрантам выделяются следующие направления:

- обеспечение целенаправленного педагогического влияния на поведение и деятельность детей-мигрантов и их родителей, или лиц, их заменяющих; содействие педагогической деятельности всех социальных институтов микрорайона, в котором проживает ребенок-мигрант – семьи, образовательных учреждений, трудовых коллективов, средств массовой информации, микросоциума; стремление полноценно использовать в воспитательном процессе средства и возможности общества, воспитательный потенциал микросреды, возможности самого учащегося-мигранта как активного субъекта воспитательного процесса (образовательно-воспитательная функция);

- выявление проблем ребенка-мигранта и его семьи путем изучения личностных особенностей и социально-бытовых условий жизни таких детей,

их семьи, социального окружения, выявления позитивных и негативных влияний (диагностическая функция);

– организация общественно-ценной деятельности детей, в том числе детей-мигрантов, педагогов и волонтеров в решении задач социально-педагогической помощи, поддержки, воспитания и развития, реализации планов, проектов и программ (организаторская функция);

– разработка программ, проектов, планов социально-педагогического развития микрорайона, учреждения, его структур с учетом потребностей детей-мигрантов; социально-педагогическое проектирование личности как отдельного ребенка-мигранта, так и групп детей данной категории; экспертиза аналогичных документов и материалов (прогностическая и экспертная функции);

– осуществление связей в интересах ребенка-мигранта между семьей, образовательным учреждением, ближайшим окружением (посредническая функция);

– разработка и реализация комплекса мер, способствующих выравниванию или развитию адаптивных возможностей для социального старта, восполнению или компенсации социальной ущербности ребенка, возникшей вследствие миграции (социально-компенсаторная функция);

– использование имеющегося арсенала правовых норм для защиты прав и интересов личности, содействие применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые и опосредованные противоправные воздействия на детей-мигрантов (охранно-защитная функция);

– включение добровольных помощников, населения микрорайона в социально-педагогическую работу, в совместный труд и отдых, деловые и личностные контакты, сосредоточивание информации и налаживание взаимодействия между различными социальными институтами в их работе с детьми-мигрантами и их семьями (организационно-коммуникативная функция).

Образовательная среда, организованная с учетом специфики социальных проблем и психологического состояния детей и подростков из семей мигрантов, способствует смягчению сложностей, возникающих в процессе социокультурной адаптации, интеграции детей и подростков из семей мигрантов в принимающее сообщество. Такая среда должна характеризоваться комплексным, междисциплинарным подходом к решению трудностей и проблем детей и подростков из семей мигрантов, ориентацией на решение наиболее общих проблем этих групп с учетом культурных, возрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков как из семей мигрантов, так и из семей принимающего сообщества. Результатом эффективного взаимодействия ученика и социального работника (социального педагога) в таком случае будут сформированные приоритетные качества личности, умения и навыки, позволяющие ребенку ориентироваться в окружающей среде с помощью сформированных навыков самопознания, что позволит

реализовать защитную функцию образования по отношению к подрастающему поколению.

Библиографический список

1. **Международная** педагогическая лексикография в теории и практике обучения в высшей школе: Сборник трудов второй Международной научно-практической конференции 25–26 авг. 2001 г. / Ростовский государственный педагогический ун-т – Ростов-на-Дону.
2. **Газман, О. С.** Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема [Текст] / О. С. Газман // Новые ценности в образовании: Десять концепций и эссе. – М., 1995. – Вып. 3.
3. **Михайлова, Н. Н.** Педагогика поддержки [Текст] : Учебно-методическое пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин; – М.: Мирос, 2002. – 208 с.
4. **Научно-методическое** сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия [Текст] : Монография / М. Н. Певзнер [и др.]; под ред. М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.

УДК 371. 035

Новичкова Наталья Геннадьевна

Преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания Челябинского государственного университета физической культуры, novichkova.82@mail.ru, Челябинск

**АНАЛИЗ ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЕЕ РАЗВИТИЕ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Novichkova Natalya Gennadjevna

Lecturer of the Theory and Methods of Physical Education chair of the Ural State University of Physical Culture, novichkova.82@mail.ru, Chelyabinsk

**THE ANALYSIS OF THE PRACTICE OF THE SOCIALLY-
PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF THE SCHOOL PROVIDING
GENERAL EDUCATION IN ACCORDANCE WITH
THE PROPHYLAXIS OF THE TEENAGERS' BEHAVIOUR DEVIATION
AND ITS DEVELOPMENT UNDER MODERN CONDITIONS**

Анализ практики социально-педагогической деятельности общеобразовательной школы по профилактике девиантного поведения подростков предполагает ее изучение в историческом аспекте на основе таких источников, как: научно-теоретические работы; опыт социально-педагогической деятельности педагогических коллективов социальных институтов, получивших одобрение на заседаниях коллегий органов управления образованием различного уровня и совещаниях практических работников; социально-педагогическая деятельность педагогических категорий работников, нашедшая отражение в специальной литературе.

Исследование научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что во все периоды жизнедеятельности общества общеобразовательной школе отводилась особая роль, поскольку именно она способна возродить духовные силы народа, воспитывать подрастающее поколение к жизни в новых условиях. Именно в общеобразовательной школе общество видит оплот духовности, нравственности [2, с. 19].

Общеобразовательная школа всегда играла значительную роль в жизни каждого индивида и его семьи, в развитии общества в целом, выступая педагогическим фактором окружающей среды и духовной составляющей социальной жизни. Традиционно высокий социальный статус школы по ранней профилактике девиантного поведения подростков предопределяется многими

факторами: социально-экономическими, образовательными, культурными, нравственными. Но исключительная, ключевая роль общеобразовательной школы проявляется в содержании ее социально-педагогической деятельности, реализуемой в переломные периоды, когда нарушаются основы стабильной жизни, разрываются социальные связи, резко увеличивается количество преступлений и проявляется весь спектр негативных социальных явлений.

Такой вывод объясняется тем, что социально-педагогическая деятельность общеобразовательной школы, как составная часть общепедагогической, включает не только обучение, воспитание и развитие детей и подростков, но и процесс социальной помощи подросткам в период их личного или профессионального неблагополучия, в который, как правило, и появляются девиации в поведении.

Основным предназначением и отличительной чертой социально-педагогической деятельности общеобразовательной школы является ее профилактическая направленность, предупреждение проблем, которые могут возникнуть у детей и подростков. Сферой ее функционирования является и открытый социум, и место проживания с другими людьми и устанавливаются формы общения, где проявляется спектр противоправных действий и негативных явлений. Или, наоборот, действий положительно направленных.

Установлено, что позитивная социально-педагогическая деятельность в открытой среде становится эффективным средством профилактики девиантного поведения детей и подростков и асоциальных явлений в обществе в целом.

Современный период развития общества, характеризующийся как переломный, кризисный, сопровождается трудновоспитуемыми потерями в духовной и социально-экономической жизни населения, высоким уровнем преступности.

Деформировался механизм передачи ценностей от одного поколения к другому. Произошла трансформация основных институтов социализации детей и подростков, к которым в первую очередь относятся семья, образовательные учреждения, институты социальной защиты, здравоохранение, культура, спорт, правоохранительные органы, средства массовой информации. Общеобразовательная школа оказалась в стороне от процесса формирования ценностных ориентаций, заметно сузила выполнение своей воспитательной функции, а также ослабила влияние на содержание работы с подростками других социальных институтов. Средства массовой информации, демонстрируя высокие жизненные стандарты, с одной стороны, с другой стороны пропагандируют жестокость, насилие цинизм и другие негативные явления. Неформальные группы, в которых оказываются подростки, не имеют не только четко сформированных нравственных норм и ценностей, но и нередко оказываются под влиянием преступных группировок.

Образовавшиеся в начале 90-х годов после вывода из стен общеобразовательной школы комсомольской и пионерской организаций вакуум не был в достаточной степени заполнен альтернативными детскими и молодежными

организациями, что также оказало негативное воздействие на подростков. Произошел разрыв в координации и содержании деятельности внешкольных учреждений и общеобразовательной школы, которые на протяжении многих десятилетий осуществляли социальное воспитание детей и подростков в сфере свободного времени, взаимно обогащая друг друга методиками и технологиями воспитания подрастающего поколения, осуществляя таким образом профилактику девиантного поведения в обществе.

К тому же неравномерно сузили воспитательную функцию и сами внешкольные учреждения (ныне – учреждения дополнительного образования детей).

Обострение проблем в окружающей социальной сфере, обладающей значительной силой влияния подростков, привело ко многим негативным проявлениям в подростковых сообществах.

Появился и ряд других факторов, оказывающих отрицательное влияние на социально-воспитательный процесс и увеличивающих рост девиантного поведения в подростковой среде:

- общая направленность социально-воспитательного процесса, при которой подростки выступают в качестве объекта воздействия;
- стандартизация социально-воспитательного процесса как следствие отвлеченного представления о его целях, средствах, формах и методах;
- отрыв социального воспитания от обучения, подход к ним как к двум изолированным друг от друга процессам, взгляд на воспитание как на сопутствующую учению второстепенную деятельность;
- авторитарный стиль воспитания, вызывающий протест, сопротивление подрастающего поколения, нарушение координации, взаимосвязи и преемственности между всеми звеньями системы воспитания: семьями, другими социальными институтами государства, общественными объединениями, Вооруженными Силами, вузами и т. д.;
- отсутствие как взаимодействия между этими звеньями, так и общей цели социального воспитания, конкретизирующих их важнейших задач и основных направлений деятельности, связанных с их достижением, выполнением [3, с. 23].

Все вышеизложенное заставляет общеобразовательную школу, учреждения дополнительного образования и другие социальные институты, от эффективности социально-педагогической деятельности которых во многом зависит уровень преступности в стране искать новые подходы к содержанию и технологиям социального воспитания подрастающего поколения.

Острая необходимость выявления и устранения причин девиантного поведения детей и подростков, определение роли общеобразовательной школы, учреждений дополнительного образования в этом процессе обуславливают обращение к исторической практике социального воспитания, к научному поиску наиболее действенных социально-педагогических механизмов решения проблем по профилактике девиантного поведения подростков.

Особый интерес для исследуемой проблемы представляет исторический анализ ее состояния в педагогической теории и практике внешкольных учреждений и общеобразовательной школы в 1930-х годах. В те годы, так же как и в настоящее время, отмечался резкий всплеск девиантного поведения в обществе, имелось много проблем, сходных с проблемами нашего времени. Одна из них – проблема обостренного внимания к человеку, повышение роли человеческого фактора, трудности решения этой проблемы в переломный, кризисный для общества период. В эти годы особенно успешно развивалось направление социально-педагогической профилактики и коррекционной работы, представленное наиболее талантливыми педагогами А. С. Макаренко и С. Т. Шацким. В своей работе они заложили и развили основные принципы, методы и содержание социально-педагогической и коррекционной работы с трудновоспитуемыми детьми и подростками, где важнейшим фактором воспитательной и коррекционно-реабилитационной работы выступает созданная и организованная педагогом воспитывающая среда. С. Т. Шацкий создал такую среду в открытом социуме по месту жительства, а А. С. Макаренко – в детской колонии [4; 5].

К разработке проблем социально-педагогической деятельности школы и ее влияния на профилактику девиантного поведения подростков специалисты нашей страны возвращаются в 1970–80-е годы. В России в 1991 году был введен институт социальных педагогов, содержание деятельности которого интенсивно отработывалось в течение всех последующих лет и активно внедрялось в массовую практику деятельности общеобразовательной школы, внешкольных учреждений и других социальных институтов нашего общества.

В это время активно формируется сеть новых социальных учреждений ориентированных на поддержку семей и детей группы риска; открывается подготовка новых кадров – социальных педагогов и социальных работников, формируется новая законодательная нормативная база, позволяющая переорганизовать государственную превентивную практику по предупреждению правонарушений несовершеннолетних на принципах гуманизма и демократизации. Намечился реальный переход от так называемой карательной практики профилактической работы к охранно-защитной, выражающейся в комплексе мер медико-психолого-педагогической поддержки семей и группы риска [3, с. 41].

За короткий срок, в течение 3–4 лет, начиная с 1993 года в России сформировалась сеть социальных учреждений нового типа, направленных на социально-педагогическую поддержку и социальную защиту семей и детей группы риска [1, с. 76].

Весьма значительное место в системе государственных превентивных мер по профилактике отклоняющегося поведения несовершеннолетних отводится учреждениям Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации.

Обобщение опыта современной практики общеобразовательной школы, глубокое изучение имеющихся научных трудов отечественных и зарубежных

ученых, которые во многом историческом контексте рассматривают организацию социально-педагогической деятельности общеобразовательной школы по ранней профилактике девиантного поведения подростков в современных условиях, позволяют сделать следующие выводы:

1. На формирование личности подростка и девиации в его поведении оказывает влияние окружающая среда, что связано с отсутствием в обществе определенности в социальных и моральных установках, а также факторы, вызванные экономическим кризисом во всех сферах жизнедеятельности общества. Эти факторы обуславливают рост в открытом социуме асоциальных криминальных элементов, увеличение количества подростков группы риска.

2. В связи с ростом девиантного поведения подростков актуализируется значимость социально-педагогической деятельности общественных и государственных институтов, направленной на профилактику девиантного поведения подростков, но особенно – общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования как наиболее профессионально подготовленных институтов, влияющих на общественные объединения, семью и общественность, на их совместную практически ориентированную воспитательно-профилактическую деятельность.

3. Большой резерв возможностей для ослабления негативных факторов и снижения числа подростков с девиантным поведением имеют учреждения дополнительного образования и сама школа. Повышение собственного социально-педагогического потенциала общеобразовательная школа может обеспечивать за счет внедрения в массовую практику комплексной социально-педагогической службы, а также развертывания на базе школ инфраструктуры дополнительного образования, что в целом позитивно скажется на снижении числа подростков с девиантным поведением.

Библиографический список

1. **Беличева, С. А.** Современное состояние превентивной политики и практики в России [Текст] / С. А. Беличева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. – № 2. – 123 с.
2. **Гурьянова, М. П.** Сельская школа и социальная педагогика [Текст] : Пособие для педагогов / М. П. Гурьянова. – Минск, 2000. – 447 с.
3. **Концепция** профилактики беспризорности и правонарушений несовершеннолетних в современных социально-экономических условиях [Текст] / Под общ. ред. С. А. Беличевой. – М., 1998. – 88 с.
4. **Макаренко, А. С.** Методика организации воспитательного процесса [Текст] / А. С. Макаренко // Собр. соч. : В 8 т. М., – 1983. – Т. 1. – С. 267–330.
5. **Шацкий, С. Т.** Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий, Н. П. Кузина. – М., – 1980. – 125 с.

Артеменко Ольга Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, R-psyho-Kpp@stavsu.ru, Ставрополь

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Artemenko Olga Nikolaevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the Stavropol state university, R-psyho-Kpp@stavsu.ru, Stavropol

DIFFERENTIAL APPROACH TO TRAINING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

В настоящее время образование рассматривается как общечеловеческая ценность. Это подтверждается конституционально закрепленным правом человека на образование в большинстве стран и его реализация обеспечивается существующими в том или ином государстве системами образования.

Реализация тех или иных педагогических ценностей приводит к функционированию различных типов образования. Первый тип характеризуется наличием адаптивной практической направленности, то есть стремлением ограничивать содержание общеобразовательной подготовки минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека. Второй – основан на широкой культурно-исторической ориентации. При таком типе образования предусматривается получение сведений, которые заведомо не будут востребованы в непосредственной практической деятельности. Оба типа аксиологических ориентаций неадекватно соотносят реальные возможности и способности человека. Для преодоления этих недостатков стали создаваться образовательные проекты, решающие задачи подготовки компетентного человека.

Одной из главных культурно-гуманистических педагогических функций образования выступает общая направленность на гармоническое развитие личности. При этом каждый компонент образовательной системы вносит свой вклад в решение гуманистической цели образования. Цель современного образования – развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценностную деятельность. Человек – система динамическая, становящаяся личностью и проявляющаяся в этом качестве в процессе взаимодействия с окружающей средой. Следовательно, содержания образования, полноты картины можно достигнуть только в том случае, если личность будет представлена в

динамике. Исходя из этого, деятельность личности выступает как детерминанта содержания образования. Следовательно, его можно определить, по В. С. Ледневу, как содержание особым образом организованной педагогической деятельности учащихся, основу которого составляет опыт личности [8; 9; 10].

Современная педагогическая наука ориентирует не на пассивное приспособление к имеющемуся уровню развития учащихся, а на формирование психических функций, создание педагогических условий для их развития в процессе обучения. Поэтому большое значение, по мнению Л. С. Выготского, уделяется современными педагогами построению обучения, которое учитывало бы «зону ближайшего развития» личности, то есть ориентировалось не на имеющийся сегодня уровень развития, а на тот завтрашний, которого ученик может достичь под руководством и с помощью учителя [1, с. 128].

Для умственного развития, как установлено педагогическими исследованиями Н. А. Менчинской недостаточно даже сложной и подвижной системы знаний, учащиеся должны овладеть теми мыслительными операциями, с помощью которых происходит усвоение знаний и оперирование ими. Н. А. Менчинская большое внимание уделяет развитию обучаемости, для которой характерно обобщенность мыслительной деятельности, экономичность, самостоятельность и гибкость мышления, смысловая память, связь наглядно – образных и словесно – логических компонентов мышления. Она считает, что развитие обучаемости – надежный путь повышения педагогической эффективности процесса усвоения знаний и обучения в целом [6; 7].

Эффективную педагогическую концепцию повышения развивающей функции традиционного обучения предложил Л. В. Занков. Его дидактическая система, ориентированная на младших школьников, оказывает развивающий эффект при соблюдении следующих педагогических принципов: построение обучения на высоком уровне трудности, быстрый темп изучения материала, принцип ведущей роли теоретических знаний, осознания учащимися процесса учения [2; 13, с. 139].

Теория учебной деятельности исходит из учения Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития, согласно которому обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний. В соответствии с теорией учебной деятельности у учащихся должны формироваться не знания, а определенные виды деятельности, в которые знания входят как определенный элемент. Как утверждает В. В. Давыдов, знания человека находятся в единстве с его мыслительными действиями. Следовательно, допустимо термином «знание» одновременно обозначать и результат мышления, и процесс его получения [1, с. 91–92].

Таким образом, актуальность поиска эффективной педагогической системы обучения не уменьшилась и в настоящее время, так как ее дальней-

шая разработка служит основой совершенствования процесса обучения. Согласно высказыванию Л. В. Занкова, не всякая учебная деятельность обеспечивает оптимальные условия для воспитания и развития личности. Поэтому, чтобы решить эту задачу, необходима тщательная организация содержания образования, отбор соответствующих форм и методов обучения, его технологии [8, с. 55].

Общее и одинаковое для всех детей образование, обеспечивая выявление задатков и способностей учащихся, еще не гарантирует достаточно интенсивного их развития. Это объясняется, большей неоднородностью учащихся, различием их задатков и способностей. Необходима система определенных мер, обеспечивающих развитие способностей учащихся в оптимальном режиме, с учетом выявленных у учащихся задатков и способностей. С целью выявления способностей разработаны специальные педагогические тесты. Тестирование начинается с момента поступления ребенка в школу. Тесты представляют собой серию различных педагогических заданий, которые ребенок должен выполнить за определенный промежуток времени. Задания тестов, как правило, таковы, что для их успешного выполнения требуется хороший словарный запас, развитая речь, знакомство с окружающей средой и ее явлениями. Иначе говоря, требуется хорошее общее развитие ребенка. Н. М. Шахмаев считает, что такая педагогическая дифференциация образования на базе высокого общего уровня, отвечает социальным целям нашего общества, которое стремится обеспечить всестороннее развитие каждого человека и открыть перед ним дорогу для получения специальных знаний [10, с. 61–63].

Таким образом, заинтересованность общества в создании оптимального режима для выявления и развития задатков всех детей приводит к необходимости педагогической дифференциации обучения. Следовательно, одна из задач педагогической дифференциации обучения в общественном плане сводится к выявлению и максимальному развитию задатков и способностей подрастающего поколения. Существенно важно при этом, что общий уровень образования в средней школе должен быть одинаков. Под дифференциацией обучения понимается учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких – либо особенностей. Вместе с тем, термин «дифференциация» зачастую рассматривается в значительно более узком смысле, а именно, как разделение школы на потоки, иногда даже как формирование специальных школ и классов. Примерно так истолковывает это понятие Е. С. Рабунский [4; 5; 7; 12].

И. Унт в своих педагогических исследованиях выделяет следующие цели педагогической дифференциации:

– Обучающая цель – усовершенствовать знания, умения и навыки учащихся, содействовать реализации учебных программ повышением уровня знаний и навыков каждого учащегося в отдельности и таким образом уменьшить его абсолютное и относительное отставание, углублять и

расширять знания учащихся, исходя из их интересов и специальных способностей.

– Развивающая цель – формирование и развитие логического мышления, креативности и умений учебного труда при опоре на зону ближайшего развития ученика.

– Воспитывающая цель – создавать предпосылки для развития интересов и специальных способностей ребенка, при этом учитывать имеющиеся познавательные интересы и побуждать новые, вызывать положительные эмоции, благотворно влиять на учебную мотивацию и отношение к учебной работе [11, с. 91–95].

Изучая вопрос форм и методов педагогической дифференциации В. И. Гладких [13] исследовал педагогические возможности индивидуального подхода во фронтальной работе. В его исследованиях принимались во внимание в основном индивидуальные особенности учащихся при опросе во всех звеньях учебного процесса. Кроме методики опроса для этого подходят и следующие приемы:

– Использование различных уровней рассказа в устном изложении учителя, т. е. учитель вначале упрощает свой материал, а затем усложняет его.

– Применение учебной беседы, в ходе которой учеников провоцируют на выдвижение проблем и демонстрацию своих дополнительных и внепрограммных знаний.

– Учет индивидуальных различий в ролевой игре, в дискуссии.

Начиная с 60-х годов XX века основные возможности педагогической дифференциации в отечественной педагогике усматриваются в самостоятельной работе. Индивидуализация здесь осуществляется главным образом следующими способами – учащимся даются не одинаковые задания, которые варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся; путем группировки учащихся внутри класса по разным признакам.

Исследования по групповой работе проводил Х. Й. Лийметс, который указывал на то, что в малой группе учащийся находится в более благоприятных, чем при фронтальной работе всем классом, педагогических условиях в отношении возможности действовать в соответствии со своей индивидуальностью. В беседе внутри малой группы он может высказать свое мнение, активнее участвовать в решении учебных задач в соответствии со своими интересами и способностями. Особенно благоприятные педагогические возможности представляют группы, которые сконструированы определенным образом – группы, которые сформированы учителем на основании уровня развития учащихся. В таких случаях более сильной группе предоставляются и более сложные задания, а более слабой – задания полегче [10; 12].

Выделяют следующие формы и методы педагогической дифференциации: фронтальный, групповой, работа в паре, индивидуальная самостоятельная работа.

Современную модель адаптивной школы предлагает Е. А. Ямбург. Под адаптивной школой он понимает школу со смешанным контингентом учащихся, где учатся одаренные и обычные дети, а так же нуждающиеся в развивающем обучении. Такая школа стремится, с одной стороны максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными особенностями, с другой – по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды. Главным итогом такой двусторонней деятельности школы является адаптация детей к быстроменяющейся жизни. Как подчеркивает Е. А. Ямбург, можно и нужно учить всех детей без исключения, вне зависимости от их способностей и склонностей, индивидуальных различий. В этом заключается одновременно гуманизм и демократизм адаптивной школы, если вкладывать профессиональный педагогический смысл. Е. А. Ямбург утверждает, что адаптивная школа – это и есть массовая общеобразовательная школа, где должно быть место каждому ребенку, то есть должны быть разработаны учебные программы, согласно их уровня готовности к обучению. Во главу угла адаптивная школа ставит физическое, психическое и нравственное развитие учащихся, организуя учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы максимально снизить перегрузку учащихся, избежать неврозов, обеспечить современную диагностику и коррекцию, систематическую медико-психологическую и педагогическую помощь непосредственно в школе. Концепция здоровья разрабатывается и внедряется директором Центра ДАР им. Выготского Л. С., кандидатом медицинских наук В. Н. Касаткиным. Адаптивная школа подразделяется на основные педагогические модули, соответствующие этапам обучения и развития, и сопутствующие модули, выполняющие свои специфические задачи [3; 10; 11].

Модуль «Начальная школа» определяет следующие цели и задачи:

1. Обеспечение содержательной и методической преемственности с дошкольным модулем. Здесь уделяется внимание педагогической готовности ребенка к школе и выбору оптимальных условий обучения.
2. Обеспечение оптимального сочетания двух образовательных парадигм: аффективно-эмоционально-волевой и когнитивной.
3. Овладение учащимися начальной школы доступными им способами и навыками учебной деятельности.
4. Организация диалога различных педагогических систем и технологий.

Этот модуль работает в логике образовательной модели «смешанных способностей». Характерные черты:

– изучение всех предметов проходит в группах «смешанных способностей». Таким образом, обеспечивается внутренняя дифференциация способностей и склонностей ребенка за счет специально организованной

развивающей педагогической работы и подбора педагогических технологий под конкретного ребенка;

- учебный материал преподносится порционно;
- по завершению работы над базовой учебной единицей с помощью диагностических тестов выявляется, насколько успешно учащиеся усвоили учебный материал;
- в «коррективный», или «дополнительный», период работа над заданиями организуется индивидуально или в группах;
- выделение «коррективных», или «дополнительных» групп происходит внутри класса;
- особое внимание уделяется работе с небольшой группой детей и индивидуальной дифференциации;
- новую базовую учебную единицу все учащиеся начинают изучать одновременно;
- требования, предъявляемые к знаниям учащихся, фиксированы, но время, отведенное на изучение той или иной базовой единицы, не ограничивается;
- важнейшая черта этой модели – диагностическое тестирование;
- модель хорошо функционирует тогда, когда уделяется внимание управлению учащихся, так как дети должны получать навыки работы в группе;
- так как внутри класса происходят постоянные перегруппировки, хорошие отношения между учениками и рабочий климат становятся постоянной заботой педагога и необходимым условием эффективного обучения.

По мнению Е. А. Ямбурга, со временем общеобразовательные школы по необходимости превратятся в адаптивные, где учебно-воспитательный процесс будет организован с учетом социокультурных особенностей региона, социальных запросов населения и требований государства к образовательным стандартам, по возможности гибко по отношению к психофизиологическим особенностям, способностям и склонностям детей [10, с. 74].

Таким образом, в нашем понимании дифференцированное обучение рассматривается как педагогическое условие успешного речевого развития первоклассников. Дифференцированный подход – это учет индивидуальных особенностей учащихся, в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких – либо особенностей. При обучении младших школьников реализация педагогического дифференцированного подхода будет иметь следующие особенности: обеспечение содержательной и методической преемственности, выбор оптимальных условий обучения; обеспечение оптимального сочетания двух образовательных парадигм: аффективно-эмоционально-волевой и когнитивной; овладение учащимися начальной школы доступными им способами и навыками учебной деятельности; организация диалога различных педагогических систем и

технологий; создание благоприятных педагогических условий для максимального развития задатков и способностей младших школьников; ликвидация перегрузки в обучении младших школьников.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Вопросы детской (возрастной) психологии. [Текст] / Л. С. Выготский. Собр. соч. – М., 1984.
2. **Давыдов, В. В.** Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. [Текст] / В. В. Давыдов – Томск, 1994.
3. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения. [Текст] / В. В. Давыдов. – М., 1996.
4. **Кабанова-Миллер, Е. Н.** Психология формирования знаний и навыков у школьников. [Текст] / Е. Н. Кабанова-Миллер. – М., 1962.
5. **Лейтес, Н. С.** Умственные способности и возраст. [Текст] / Н. С. Лейтес. – М., 1971.
6. **Менчинская, Н. А.** Обучение и умственное развитие. [Текст] / Н. А. Менчинская. – М., 1966.
7. **Менчинская, Н. А.** Педагогические проблемы активности личности в обучении. [Текст] / Н. А. Менчинская. – М., 1973.
8. **Монахов, В. М.** Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. [Текст] / В. М. Монахов. – Волгоград, 1995.
9. **Петренко, П. И.** Цель и задачи образования в Российской Федерации. [Текст] / П. И. Петренко. – С.-Пб., 1997.
10. **Сластенин, В. А.,** Педагогика. Инновационная деятельность. [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М., 1997.
11. **Солодова, Г. Г.** Развитие и воспитание личности. [Текст] / Г. Г. Солодова. – Кемерово, 1996.
12. **Тихомирова, Л. Ф.** Развитие интеллектуальных способностей школьника. [Текст] / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль, 1997.
13. **Уман, И.** Учебное задание и процесс обучения. [Текст] / И. Уман. – М. 1989.

УДК 378:391. 09

Ерина Людмила Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь

Эм Елена Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь

**НЕВЕРБАЛЬНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧИТЕЛЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКЦИИ**

Erina Lyudmila Sergeyevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the Stavropol state university, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

Em Elena Aleksandrovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the Stavropol state university, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

**NONVERBAL PRESENTATION OF THE TEACHER
IN PEDAGOGICAL INTERACTION**

Современные тенденции ориентации образования на компетентностное развитие личности требуют от педагога гораздо больше знаний и умений не только в области преподаваемого предмета, но и в области установления контактов с учащимися; развитых психологических способностей, в основе которых лежит коммуникабельность и искусство общения. Подготовить учащегося, который сможет успешно жить в условиях рыночной экономики, быть готовым к разнообразным видам деятельности, адаптироваться к социально-экономическим условиям, сможет только учитель, который владеет новой культурой взаимодействия с учащимися. Школа привлекает учеников не только новыми знаниями, но также возможностью удовлетворить актуальные потребности в общении, самоутверждении, творчестве, открытии лучших сторон своего «Я». В связи с этим, неременным и важнейшим условием результативности педагогического труда учителя является, по мнению ученых, его умение организовать взаимодействие с детьми, общаться с ними и руководить их деятельностью [3; 5].

В педагогике различают несколько моделей обучения:

- 1) пассивная – ученик выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);
- 2) активная – ученик выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);

3) интерактивная (от англ. *inter* – взаимный, *act* – действовать) – процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения.

Интеракция – это совершенствование коммуникативных умений, путем обеспечения такой среды взаимодействия, в которой происходит обмен впечатлениями, вовлечение группы людей, которые при общении способны оказывать определенный эффект друг на друга. Интеракция – целенаправленное взаимодействие и взаимовлияние участников педагогического процесса, при интеракции взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер или группа; интерактивный процесс общения, смены и разнообразия видов деятельности; изменение состояния участников; деятельность педагога направлена на активизацию, интенсификацию, деятельности учащихся и наоборот, система операций, действий, взаимодействие учеников педагогического процесса; целенаправленная рефлексия участниками своей деятельности; изменения и улучшения модели поведения и деятельности [1]. Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогического общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого ученика задач. В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми.

Таким образом, интеракция в условиях педагогического дискурса отличается спецификой: предварительно заданы социально значимые цели, достижение которых напрямую зависит от эффективности взаимодействия между учителем и учеником. Основную ответственность за успешное взаимодействие несет учитель, именно он контролирует протекание коммуникативного события. Роли обучающего и обучаемого строго детерминированы и распределены.

Педагогическая интеракция протекает в форме вербальных и невербальных действий. Однако в большинстве исследований педагогической интеракции упор делается на речевое общение педагога и учащихся, его цель, мотивацию, но остается открытым вопрос о том, как, при помощи каких средств педагог презентует свое отношение другому. Ведь доверие к педагогу далеко не всегда основано на знании друг друга, да и самому этому «знанию» должен предшествовать какой-то этап не слишком близких отношений [7, с. 71]. В каждом акте общения всегда присутствует определенное количество или мера невербальной информации, без которой нормальное общение вообще невозможно, ибо оно становится лишь транслированием содержания какого-либо текста или простым безличностным актом пере-

дачи информации без которого, отношения становятся контрсуггестивными или конфронтационными.

Известно, что в процессе интеракции люди используют определенные символы для передачи своих эмоций, состояний и отношений. В связи со сказанным актуальным становится вопрос о том, как педагог презентует себя обучающимся: своим внешним видом, манерой вести беседу, как и какой он при этом использует набор невербальных средств. Таким образом, изучение особенностей невербальной презентации учителя в педагогической интеракции, с одной стороны, и способность адекватно воспринимать и распознавать отношение к этому облику со стороны учащихся, с другой стороны, является важной задачей педагогических исследований.

Невербальные средства привлекают внимание самого широкого круга специалистов, занимающихся исследовательской деятельностью в области проблем общения и его средств (Б. Х. Бгажнаков, А. А. Бодалев, В. П. Морозов, В. А. Лабунская, Г. Г. Почепцов), психолого-педагогическими тренингами (Н. М. Гаджиева, Ю. Н. Емельянов, Н. В. Кислинская, Е. В. Кузнецова, В. А. Лабунская, Н. И. Никитина, Т. А. Шкурко, Т. Р. Яценко) и т. д. Современные представители данной научной области раскрывают закономерности влияния невербальных способов общения на установление контактов и взаимопонимания между партнерами [2; 4; 6].

Проводимое в рамках интересующей нас проблемы изучение вопроса об особенностях невербальной презентации учителя в педагогическом взаимодействии, позволили сделать вывод о том, что учителя школ очень мало знают о невербальном общении, а невербальное общение учителей и учеников является стихийным [4; 6]. Педагоги не всегда верно оценивают свой невербальный облик в глазах учащихся, не замечают невербальных привычек и штампов. Или наоборот, считают необходимым создавать «специальное выражение лица» для воздействия на детей. Часто – это строгое выражение лица с нахмуренным лбом, сжатыми губами, напряженной нижней челюстью. Это лицо-маска, надуманный образ, якобы способствует хорошему поведению и успеваемости учеников, облегчает руководство, управление классом. Кроме того, существует довольно распространенное явление – «определенное лицо для определенного ученика». Но, как профессионал, учитель должен владеть своим поведением настолько, чтобы этого избегать – ведь зачастую невербальная информация может предвосхитить, изменить, опровергнуть или подтвердить словесное сообщение.

Пренебрежительное отношение к экспрессивным, невербальным средствам выражения и самовыражения складывается, прежде всего, потому, что психологическую суть невербального поведения сложно как опровергнуть, так и подтвердить. Человек несет ответственность за сказанное слово, но не за свое невербальное поведение, которое не имеет безусловных формальных характеристик и остается как бы «неуловимым» и для субъекта, и для партнера [2, с. 84]. Однако значимость невербального компонента в общении,

в том числе и педагогическом, признается большинством исследователей (А. А. Бодалев, В. А. Лабунская, В. П. Морозов и др.)

Во взаимодействии учителя с детьми, как впрочем, любых субъектов общения, невербальная презентация осуществляется по нескольким каналам: оптическому, акустическому, тактильному и ольфакторному. Наиболее значимыми являются: мимика; прикосновение; жест; дистанция общения; визуальное взаимодействие; интонация.

Остановимся на рассмотрении каждой из составляющих процесса невербального взаимодействия в диаде «учитель-ученик».

Многообразие *мимических движений* и их сочетаний (Е. А. Петровой отмечается, что их всего более 20000) дает возможность педагогу выразить свое эмоциональное состояние и отношение к определенному ученику, его ответу или поступку: отразить интерес, понимание или равнодушие и т. д. Ряд исследований [4; 6] показывают, что учащиеся отдают предпочтение учителям с доброжелательным выражением лица, с высоким уровнем внешней эмоциональности. При этом отмечается, что чрезмерная подвижность мускулов глаз или лица, как и безжизненная их статичность, создает серьезные проблемы в общении с детьми.

Следующий канал невербального общения – *прикосновение*, обозначаемое иногда как тактильная коммуникация. Использование прикосновения очень важно при работе с детьми особенно младшего школьного возраста. С помощью прикосновения можно привлечь внимание, установить контакт, выразить свое отношение к ребенку. Свободное передвижение учителя на уроке по классу облегчает использование этого приема. Не прерывая урока, он может вернуть к работе отвлекшегося ученика, коснувшись его руки, плеча; успокоить возбужденного; отметить удачный ответ.

Однако Л. М. Митина предостерегает, что у многих детей прикосновение может вызвать настороженность. В первую очередь, это бывает у детей, для которых сокращение психологической дистанции создает неудобства и окрашено тревогой. Неприятными оказываются «внеурочные» прикосновения, так как оставляют у ребенка неприятный осадок и в дальнейшем заставляют избегать учителя. Неприятно прикосновение, несущее оттенок давления, силы [3].

Особое место в системе невербального общения учителя занимает *взгляд*, которым он может выразить свое отношение к учащемуся, его поведению, задать вопрос, дать ответ и т. д.

Воздействие взгляда учителя зависит от дистанции общения. Взгляд издали, сверху вниз, позволяет учителю увидеть сразу всех учеников, но не дает возможности взглядываться в каждого из них в отдельности. Воздействие взгляда, как отмечает Е. А. Петрова, тем сильнее, чем ближе к учителю находится ребенок [4, с. 88].

Особенно велико влияние пристального взгляда, который может быть и неприятным. Сопровождение учителем своего замечания взглядом негативно сказывается на состоянии ребенка, мешает поддержанию контакта.

Исследователи отмечают, что существует некоторый оптимальный ритм обмена взглядами с детьми на уроке, когда индивидуальный зрительный контакт чередуется с охватом глазами всего класса, что создает рабочий круг внимания. Чередование, переключение взгляда важно и при выслушивании ответа. Учитель, взглядывая на отвечающего, дает понять, что он слышит ответ. Глядя на класс, учитель привлекает внимание всех остальных детей к отвечающему. Внимательный, доброжелательный взгляд при выслушивании ответа позволяет поддерживать обратную связь [3; 4].

Немаловажное значение имеет и *дистанция общения*. Вне сомнения, пространственные факторы общения использует любой педагог, интуитивно выбирая оптимальное расстояние от слушателей; при этом большое значение имеет характер взаимоотношений с аудиторией, размеры помещения, размер группы. Он может использовать пространственную близость для установления более доверительных отношений с учениками, но соблюдать при этом осторожность, так как чрезмерное приближение к собеседнику иногда воспринимается как посягательство на личность, выглядит нетактичным.

Наблюдая за работой учителя на уроке, можно заметить, как отмечает Е. А. Петрова, что зона наиболее эффективного контакта – это первые 2–3 парты. Именно первые парты попадают в личную или даже интимную (если учитель стоит вплотную возле учеников) зону на протяжении почти всего урока. Остальные учащиеся, как правило, находятся на публичном расстоянии от учителя, согласно классификации зон общения по Э. Холлу.

Если педагог непринужденно перемещается по классу, то он, меняя дистанцию, достигает проксемического разнообразия и равенства в общении с каждым ребенком.

Особое место в системе невербального общения учителя занимает система *жестов*. Как отмечает Е. А. Петрова, жестикуляция педагога является для учеников одним из индикаторов его отношений к ним. Характер жестов учителя с первых минут создает определенный настрой в классе. Исследования подтверждают, что если движения учителя порывисты и нервны, то в результате вместо готовности к уроку возникает состояние напряженного ожидания неприятностей [4; 7].

Большую роль жесты играют и в обеспечении внимания учащихся, являющегося важнейшим условием эффективного обучения. Значительными возможностями сосредоточения внимания слушателей обладает именно жест, эмоциональная насыщенность которого, как правило, приковывает внимание аудитории. Среди средств организации внимания почти каждым учителем активно используются такие жесты, как жесты указания, жесты имитации, жесты подчеркивания и т. д.

Совместная деятельность учителя и учащихся предполагает не только воздействие учителя, но и обязательную обратную связь. Именно с помощью жеста учитель часто «включает» ее (вопросительный кивок головой, приглашающие жесты и т. д.), повышает ее интенсивность (жесты одобре-

ния, оценки), или завершает контакт. Жест выступает важным компонентом обратной связи, без понимания которого затрудняется адекватная оценка учителем состояния учащегося, его отношения к педагогу, одноклассникам и т. д.

Жесты в комплексе с другими невербальными средствами общения используются учителем для обеспечения контроля за деятельностью учащихся. С этой целью чаще всего применяются оценивающие, регулирующие и дисциплинирующие жесты.

Жесты учителя нередко становятся образцом для подражания. Особенно внимательны дети к случаям неточного употребления жестов, которые отвлекают их от выполняемых заданий на уроке. На данном основании мы полагаем, что к культуре невербального поведения учителя в целом и к его жестикуляции в частности необходимо предъявлять высокие требования.

В общении учителя с учениками большое значение имеет и *тон речи*. В интонации проявляются те переживания, которые сопровождают речь учителя, обращенную к ребенку, и он реагирует на них. Ребенок удивительно точно узнает по интонации отношение к нему взрослых, он обладает исключительным «эмоциональным слухом», расшифровывает не только содержание, смысл сказанных слов, но и отношение к нему со стороны других [5, с. 166].

При восприятии слов ребенок сначала реагирует на интонацию ответным действием и лишь потом усваивает смысл сказанного. Крик или монотонная речь учителя лишаются воздействующей силы потому, что сенсорные входы ученика либо забиты (криком), либо он вообще не улавливает эмоционального сопровождения, что порождает безразличие. Речь учителя должна быть эмоционально насыщенной, однако при этом следует избегать крайностей; учителю крайне важно избирать тон общения с детьми, соответствующий не только ситуации общения, но и нормам этики.

Таким образом, можно сделать вывод – невербальный аспект общения занимает значительное место в процессе взаимодействия учителя с детьми. Педагог должен выступать как умелый организатор педагогической интеракции, способный «уловить» переживаемые учеником эмоции, состояния, декодировать невербальные сигналы, правильно оценить поступающую информацию, обращая внимание не только на речь ученика, но и на каждый его жест, взгляд, движение. В свою очередь, учитель должен научиться адекватно передать переживаемые им эмоции, состояния, отношения при помощи различных средств, в том числе и невербальных, строго контролируя презентацию своего невербального поведения, помня о том, что оно является важнейшим источником информации о внутреннем мире человека, раскрывающем неосознаваемые, неконтролируемые его стороны.

Библиографический список

1. **Калилев, С. С.** Современные технологии педагогического процесса. [Текст] – Минск, 2002.

2. **Лабунская, В. А.** Экспрессия человека: общение и межличностное познание. [Текст] – Р-н/Д., 1999.
3. **Митина, Л. М.** Педагогическое общение: контакт и конфликт // Школа и производство. [Текст] – 1989. – № 10. – С. 10–12.
4. **Петрова, Е. А.** Жесты в педагогическом процессе: Учебное пособие. [Текст] – М., 1998.
5. **Рыбакова, М. М.** Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст] : Кн. для учителя. – М., 1991.
6. **Семыкина, Е. Ю., Рыжова В. К.** Невербальное общение и восприятие его школьниками [Текст] // Социологические исследования. – 2001. № 12. – С. 116–121.
7. **Якушева, М. В.** Особенности невербальной презентации доверия и недоверия в межличностном общении [Текст] : Дисс. ... канд. психол. наук. Р-н / Д., 2008.

УДК 3716 075. 32

Ковалева Олеся Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО
ПСИХОКОМФОРТНОГО РАЗВИТИЯ**

Kovaleva Olesya Ivanovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the Stavropol state university, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TRAINING PUPILS
OF COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS
AS AN EFFECTIVE MEANS
OF PSYCHOMORPHIC DEVELOPMENT**

Кардинальные изменения во всех областях социальной жизни, прогресс в науке и культуре, новые потребности в сфере педагогической деятельности привели к необходимости модернизации системы образования.

Одним из возможных путей дальнейшего развития этой области являются инновации, т. е. управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств. Это касается содержания

образования, методов и форм обучения и воспитания, организации и управления работы образовательных учреждений и т. д.

Под инновациями в образовании понимается процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения [5, с. 71].

И это неслучайно. Именно инновационная деятельность не только создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников. Поэтому инновационная деятельность неразрывно связана с научно-методической деятельностью педагогов и учебно-исследовательской воспитанников.

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяет объективно оценивать и прогнозировать их внедрение.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

Как правило, инновации возникают в результате попыток решить традиционную проблему новым способом, в результате длительного процесса накопления и осмысления фактов, когда и рождается новое качество, несущее новаторский смысл. Большинство современных инноваций находятся в преемственной связи с историческим опытом и имеют аналоги в прошлом. Это дает основание утверждать, что инновационный процесс – это мотивированный, целенаправленный и сознательный процесс по созданию, освоению, использованию и распространению современных (или осовремененных) идей (теорий, методик, технологий и т. п.), актуальных и адаптированных для данных условий и соответствующих определенным критериям. Он направлен на качественное улучшение системы, в которую вносится новшество, и предполагает стимулирование его участников и изменение их взглядов с позиции нововведения [8].

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Одни инновационные процессы, прежде всего, связывают с изучением, обобщением и распространением педагогического опыта, другие отдают предпочтение проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств [2, с. 95–97].

Результатом инновационных процессов в образовании является использование новшеств, как теоретических, так и практических, а также тех, которые образуются на стыке теории и практики. Причем инновация в системе образования предполагает введение нового в цели образования; разработку нового содержания, новых методов и форм обучения и воспитания, внедрение и распространение уже существующих педагогических систем; разработку новых технологий управления школой, ее развитие; школу как экспериментальную площадку; ситуацию, когда школа имеет принципиально новую образовательную ориентацию и осуществляет обновление образования и воспитания, которые имеют системный характер, затрагивающий цели, содержание, методы, формы и другие компоненты системы образования. В основе их развития находятся две группы факторов: объективные факторы – создание условий, стимулирующих развитие инновационной деятельности и обеспечивающих принятие ее результатов; субъективные факторы связаны с субъектом инновационного процесса, с его готовностью к инновационной деятельности. Субъектами инновационных процессов выступают ученые-педагоги, учителя и другие работники сферы образования, чья деятельность носит инновационную направленность [1, с. 122–123].

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образования становится анализ и оценка вводимых учителями педагоги-

ческих инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности [5, с. 89–95].

В школьной практике чаще всего встречаются такие пути обновления школы, как: развитие своего собственного опыта; заимствование опыта, созданного другими; освоение научных разработок; метод проб и ошибок (на уровне осмысленном, целеустремленном); собственно эксперимент.

От момента зарождения идеи до ее воплощения в практику проходит ряд этапов: обоснованное предложение о путях решения образовательной или воспитательной задачи; широкое испытание данной методики; ограниченная или массовая реализация; полное освоение.

На этом процесс не кончается. Разработка и развитие инноваций идут до тех пор, пока не будет найден новый принципиальный подход к решению проблемы. Такой подход позволяет отслеживать развитие выдвинутых идей и предложений, судить об их практической эффективности, масштабах нововведения. Первоначальный вариант нередко забывается, потом вновь возрождается, приобретает новые черты, соответствующие новым целям и требованиям времени. Для освоения новых форм работы требуются определенное время, соответствующее научное обеспечение, подготовка учителей, адаптация коллектива к работе в новых условиях [7, с. 88].

Следует отметить, что сами по себе инновации важны в тех случаях, когда традиционные способы решения проблемы не дают положительного эффекта вне зависимости от квалификации учителей. Проверенный опыт, дающий постоянные положительные результаты, надо сохранять, а не заменять на новый только потому, что он был ранее известен [8, с. 67].

В зависимости от специфики и места использования различают несколько видов инноваций.

Технологические инновации – это технологические новые способы изготовления продуктов, новые технологии их производства. Они создают основу для развития промышленности и технологического перевооружения отрасли. Применительно к сфере образования такого рода новшества касаются различных технических средств и оборудования, использованного в обучении. С позиций дидактики введение информационной среды и программного обеспечения внесло огромное количество новых возможностей. *Компьютерные технологии*, за счет своего быстродействия и больших резервов памяти, представляют собой принципиально новые средства обучения. Они позволяют реализовывать многие варианты сред для проблемного обучения, личности, строить различные схемы диалоговых режимов и индивидуальных подходов в преподавании и учении.

Методические инновации – это инновации в области методики обучения и воспитания, преподавания и учения, организации учебно-воспитательного

процесса. Они наиболее распространенный и характерный тип новшеств в сфере образования, охватывающий процесс преподавания естественнонаучных и гуманитарных дисциплин от дошкольного воспитания до высшего образования, подготовки и переподготовки кадров.

На практике методические инновации часто связаны с организационными нововведениями. Они встречаются в образовательной ситуации, когда планируемая цель, в общем ясна, но методы и средства ее реализации требуют дополнительных исследований. Этот тип инноваций доминирует в частных методиках, реже представлен в дидактике и теории воспитания и практически не встречается в работах по истории педагогики.

Организационные инновации – они касаются освоения новых форм и методов организации труда, образовательного процесса. В частности, вопросы комплектования различных классов и групп или отдельных лиц. Например, *создание классов компенсирующего обучения*, т. е. классов, которые создаются в общеобразовательных учреждениях в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», на основе принципов гуманизации образовательного процесса, дифференциации и индивидуализации обучения. Цель организации компенсирующих классов – создание для детей, испытывающих затруднения в обучении, общеобразовательных программ, адекватных их особенностям, позволяющих предупредить дезадаптацию в условиях общеобразовательного учреждения.

Социальные нововведения – для большинства педагогических новшеств характерен социальный эффект. Он проявляется в повышении уровня образования, культуры, профессиональной подготовки молодежи, устранении негативных явлений в жизни общества, правонарушений, рационализации умственного и физического труда, формировании полезных навыков и привычек, достижении более высокого уровня воспитанности [4, с. 66–67].

Важно отличать новые знания от нововведений в области обучения и воспитания. В одном случае происходит формирование новой идеи, нового знания, в другом – осуществляется процесс его применения [9, с. 145].

Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает *новизна*, имеющая равное отношение к оценке, как научных педагогических исследований, так и переноса педагогического опыта. Поэтому для учителя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. Выделяют несколько уровней новизны: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная, отличающиеся степенью известности и областью применения.

Оптимальность как критерий эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения

результатов. Разные учителя могут добиваться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствует о ее оптимальности.

Результативность как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания [8, с. 93].

Возможность творческого применения инновации в массовом опыте можно рассматривать как критерий оценки педагогических инноваций. В действительности, если ценная педагогическая идея или технология остаются в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Творческое применение инноваций в массовом педагогическом опыте подтверждается на начальном этапе в деятельности отдельных учителей и воспитателей, но после ее апробации и объективной оценки может быть рекомендована к массовому внедрению [9, с. 149].

Инновационные технологии могут применяться как в решении отдельных вопросов, так и в работе образовательных учреждений в целом. Различают функционирующий (пассивно-приспособительный) и инновационный (развивающий) типы развития учреждения, при котором управленческие решения принимаются на основе учета возможных социально-педагогических изменений и осуществляющие опережающую реакцию на них. Исходя из этого, одни образовательные учреждения работают в режиме функционирования, другие – в режиме развития. Именно последние относятся к инновационным образовательным учреждениям, т. к. их педагогические системы находятся в постоянном приближении к удовлетворению все возрастающих запросов личности и общества. В режиме развития работает большинство так называемых *авторских школ* [7; 8].

Это образовательное учреждение, деятельность которого основана на психолого-педагогической идее автора или авторского коллектива. Авторские школы различаются по имени их создателей, а также философской или психолого-педагогической концепции, лежащей в их основе. Они могут реализовываться как старые (например, идея школы Л. Н. Толстого, идея школы Монтессори, идея вальдорфской школы), так и новые идеи (например, идея школы диалога культур, идея школы-парка, идея школы-клуба, идея школы обучения детей без отбора, идея школы свободы и сотрудничества, идея педагогической поддержки, идея разновозрастного коллектива, идея диалектического обучения и др.).

В настоящее время наиболее распространено использование таких инновационных технологий как:

1. *Использование компьютерных технологий* (электронные учебники, обучающие программы, игровые учебные программы, электронные справочные информационные системы, программы деловых игр и другие компьютерные средства, которые позволяют обучающемуся в ходе учебного исследования получать (добывать) знания по изучаемой предметной области). Компьютер, телекоммуникационные и сетевые средства существенно изменяют способы освоения и усвоения информации, открывают новые возможности для интеграции различных действий, тем самым способствуют достижению социально значимых и актуальных в современный период развития общества целей обучения.

Информационные технологии обучения (ИТО) определяют как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности [3; 5; 9].

2. *Новая система контроля знаний учащихся* – посредством *тестирования* распространена повсеместно (разрабатываются тестовые задания и вопросы, обеспечивающие надежную оценку знаний учащихся, определяется система правил и критериев, обеспечивающих принятие решений об уровне знаний ученика в зависимости от результатов тестирования). Для создания педагогических тестов, которые представляют собой совокупность взаимосвязанных заданий возрастающей сложности, позволяющих надежно и валидно оценить знания и другие интересующие педагога характеристики личности, необходимо выполнение ряда дополнительных требований. К таким требованиям относятся:

- возможность составления тестовых заданий всех известных типов (открытых, с выборочным ответом, на установление соответствия, контролируемых, включая и контролируемое конструирование графических изображений);
- возможность создания адаптационных тестов, в которых выбор следующего задания определяется в зависимости от результата выполнения предыдущего;
- наличие средств анализа педагогического теста на валидность.

Метод тестирования с недавних пор стал использоваться также для проведения итогового контроля знаний выпускников общеобразовательных школ (Единый Государственный Экзамен – ЕГЭ) [3; 7].

3. *Гуманизация образовательного процесса*. Отличительные признаки гуманистической педагогики – смещение приоритетов на развитие психических, физических, интеллектуальных, нравственных и других сфер личности вместо овладения объемом информации и формирования определенного круга умений и навыков, обеспечение условий для успешного достижения переориентации учебно-воспитательного процесса (дифференциация и индивидуализация учебно-воспитательной деятельности, усиление

ние гуманитарного образования, обоснованность уровня развития каждого ученика и др.).

4. *Авторские программы обучения (авторские технологии)* – технологии и программы, разработанные отдельными педагогами, предусматривающие инновационный подход к обучению учащихся. (Например, авторская программа «Акварель» по изобразительному искусству для учащихся 1–4-х классов Л. А. Скочиной; Программа «ТРОПА» (Творческое Развитие логического мышления, Основы Программирования, Алгоритмы) была разработана Н. В. Гурской; Авторская программа «Физика и здоровье» А. С. Павлова и др.) [6].

5. *Блочная система обучения.* Данная система предполагает изучение дисциплины «блоками», то есть весь материал учебной дисциплины делится на тематические блоки. Блочная форма обучения способствует выработке самостоятельности, заинтересованности в конечном результате со стороны учащихся. При блочном изучении предмета у педагога больше возможностей для организации индивидуальной работы с учащимися. У этой формы есть еще одно преимущество – она приучает учащихся к четкости и систематичности, так как уже с первого урока перед учащимися раскрывается план всего блока, они наглядно видят весь объем и сроки изучаемого материала.

6. *Интерактивное обучение.* Интерактивная модель своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Именно при использовании этой модели обучения учителем на своих уроках, говорит об его инновационной деятельности. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации, проникновение информационных потоков в сознание, вызывающих его активную деятельность. Понятно, что структура интерактивного урока будет отличаться от структуры обычного урока, это также требует профессионализма и опыта преподавателя. Поэтому в структуру урока включаются только элементы интерактивной модели обучения – интерактивные технологии, то есть конкретные приёмы и методы, позволяющие сделать урок необычным и более насыщенным и интересным. Хотя можно проводить полностью интерактивные уроки. Интерактивными технологиями являются такие, в которых ученик выступает в постоянно флуктуирующий субъектно-объективных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь ее автономным активным элементом.

7. *Дистанционное обучение детей.* Успех в современном мире определяется тем, насколько качественное образование получил человек за годы обучения. С учетом особенностей детей, страдающих различными ограничениями в движении, в последнее время делается акцент на дистанционном обучении таких ребят. Такого рода разработки, дистанционного получения образовательного материала, дают возможность получить этим детям среднее, профессиональное и высшее образование. Детям, страдающим раз-

личными ограничениями в движении, имеющим различную степень инвалидности, обучение в режиме on-line дает уникальную возможность в получении знаний, что является необходимым условием для полной их реабилитации. Детям школьного возраста которые не могут учиться в школе в обычном режиме посещения учреждения, технология e-learning (электронное обучение) позволяет учиться дома. В нашей стране сделано немало по внедрению дистанционного проекта обучения [3, с. 189].

Таким образом, из выше сказанного можно сделать вывод о том, что в настоящее время накоплен обширный педагогический опыт разработки и применения различных инновационных технологий. Но следует помнить, что инновации никогда не следует оценивать по масштабу внедрения, так как то, что прекрасно работает в одном месте, вовсе не будет работать в другом месте, при других условиях. Оценивать всегда следует только конкретные результаты, полученные в конкретном месте (и сравнивая с предыдущими, полученными там же).

Библиографический список

1. **Бордовская, Н. В.** Педагогика. [Текст] / Н. В. Бордовская – С.-Пб., 2000.
2. **Буланова-Топоркова, М. В.** Педагогика и психология. [Текст] / М. В. Буланова-Топоркова – М., 2002.
3. **Дахин, А. Н.** Образовательные технологии: сущность, классификация, эффективность [Текст] / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2007 – №2. С. 18–21.
4. **Педагогика** [Текст] / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 2005.
5. **Подласый, И. П.** Педагогика. [Текст] / И. П. Подласый // 1 том. – М., 2004.
6. **Прокофьева, Л. Б.** – Открытые образовательные технологии: исследовательская деятельность школьников [Текст] / Л. Б. Прокофьева // Школьные технологии. – 2006. – № 4. С. 108–114.
7. **Розум, С. И.** Педагогика и психология. [Текст] / С. И. Розум – М., 2002.
8. **Сластенин, В. А.** Педагогика. [Текст] / В. А. Сластенин – М., 2003.
9. **Столяренко, Л. Д.** – Педагогическая психология. [Текст] / Л. Д. Столяренко – Ростов на Дону, 2006

УДК 373. 1

Селюкова Екатерина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, R-psyho-Kpp@stavsu.ru, Ставрополь

**ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСТАНОВЛЕНИИ
МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
КОЛЛЕКТИВЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Selykova Ekaterina Alekseevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the Stavropol state university, R-psyho-Kpp@stavsu.ru, Stavropol

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TRAINING PUPILS
OF COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS
AS AN EFFECTIVE MEANS OF PSYCHOMORPHIC DEVELOPMENT**

Как известно, Россия является многонациональным государством, поэтому межэтническое согласие, конструктивное взаимодействие этнических и национальных групп является чрезвычайно важной проблемой для страны. Построение гражданского общества, достижение социально-политической стабильности в России, да и само ее будущее в значительной степени зависят от того, как будут складываться отношения между русскими и всеми остальными общностями. Особенно опасны и непредсказуемы этнические процессы в переходные эпохи, каковую сегодня переживает российское общество, когда происходит маргинализация социума, трансформация социальной структуры и ее переход в новое качество.

Надежды на то, что демократические преобразования приведут к быстрому «очеловечиванию» социума, к утверждению прав и достоинства индивидов, оказались, по-видимому, иллюзорными. Общество по-прежнему испытывает дефицит личностного начала во всех сферах, в том числе и в педагогике. Несмотря на кризисность социальной ситуации, в педагогике все явственнее обнаруживаются тенденции, позволяющие говорить о переходе этой системы в новое качественное состояние. К таким тенденциям можно отнести постепенный отказ от консервативных форм передачи подрастающему поколению проверенных «истин» и усиление самостоятельной культуросозидающей функции педагогики, ее открытость инновациям, связь с динамично меняющимся социумом. Педагогика все более ориентируется на утверждение личностного начала в человеке при формировании толерантности в установлении межэтнических отношений в педагогическом коллективе общеобразовательной школы.

Обобщение различных психологических подходов к пониманию личности и феномена толерантности позволило выделить и обосновать те, которые представляют важность для нашего исследования в ходе проектирования и внедрения в практическую деятельность технологии формирования толерантности личности учащегося лица.

В понимании феномена толерантности, по мнению В. Н. Гурова и И. С. Черниковой [6; 7] важным является определение структурных компонентов личности. В качестве наиболее обоснованных концепций структуры личности можно выделить концепции А. Г. Ковалева, К. К. Платонова, Н. И. Непомнящего, С. Кагана, А. Н. Леонтьева, современные динамические модели структуры личности П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, В. В. Давыдова, В. С. Леднева, Г. К. Селевко. Основными сторонами (блоками) структуры личности (В. С. Леднев) являются опыт личности, функциональные механизмы психики, типологические свойства личности; динамика личности (деятельность, развитие); индивидуальные качества личности [1; 3; 7; 11].

И. С. Черникова в своем исследовании «Междисциплинарные объединения учащихся как средство формирования толерантности личности в полиэтнической среде лица» доказала, что природа и механизм формирования личности обуславливают средства и факторы, обеспечивающие этот процесс. Средством в данном случае может выступать некоторая ситуация (пространственно-временная, жизненная, социальная, психологическая и т. п.), создающая импульс к изменению себя, осознанию себя в новой системе отношений, обретению нового опыта и смысла. Ситуация – средство распадается на множество факторов. Условно их можно разделить на 2 группы: зависящие от личности, субъективно принадлежащие ей; существующие в виде внешней данности, необходимости. В процессе формирования личности они взаимодействуют, создавая своеобразное пространство формирования.

В зависимости от контекста – эволюционно-биологического, этического, политического, психологического, педагогического – слово «толерантность» наполняется специфическим смыслом.

В эволюционно-биологическом плане разработка концепции толерантности опирается на представление о «норме реакции», т. е. допустимом диапазоне вариантов реагирования, присущих тому или иному виду и не нарушающих его генотипа. (П. А. Кропоткин) [9].

В этическом плане концепция толерантности исходит из гуманистических течений, в которых подчеркивается непреходящая ценность различных достоинств и добродетелей человека, в том числе достоинств разнообразия признаков, отличающих одного человека от другого и поддерживающих богатство индивидуальных вариаций единого человеческого вида (Р. Орлова, С. Л. Рубинштейн, В. Семенова, Р. Харре). [3]

В политическом плане феномен толерантности интерпретируется как готовность власти допускать инакомыслие в обществе, разрешать в рамках Конституции деятельность оппозиции, принимать политический

плюрализм как проявление разнообразия в государстве (О. Вите, В. Воронков, С. Д. Кавтарадзе, В. А. Тишков, Е. Чикадзе) [2; 4; 6; 10].

В философской литературе в понятии «толерантность», в зависимости от способов градации, выделяют множество типов. Так, А. В. Лекторский рассматривает четыре возможные модели толерантности.

Первая модель толерантности – «толерантность как безразличие». В этом случае толерантность выступает как безразличие к существованию разных взглядов и практик, так как последние рассматриваются в качестве неважных перед лицом основных проблем, с которыми имеет дело общество. В данной модели имеет место непризнание различия в форме невосприятия, нечувствительности к нему.

Вторая модель – «толерантность как невозможность взаимопонимания». Согласно данному осмыслению толерантности, религиозные метафизические взгляды, специфические ценности той или иной культуры не являются чем-то второстепенным для деятельности человека и для развития общества. Толерантность здесь выступает как уважение к другому и как невозможность понимать его и с ним взаимодействовать.

Третья модель – «толерантность как снисхождение». В этом понимании толерантность выступает как снисхождение к слабости других, сочетающееся с некоторой долей презрения к ним. Различия в данной модели допускаются, но тем самым не признаются, а лишь воспринимаются, фиксируются. Здесь «толерантность не включает в себя принятие ценностей другого; как раз напротив, это есть еще один, может быть, более утонченный и изощренный метод еще более усилить подчинение другого». (А. В. Лекторский).

Четвертая модель – «толерантность как расширение собственного опыта и критический диалог». Толерантность в этом случае выступает как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций в результате критического диалога [7, с. 123–129].

Следует отметить, что из вышеизложенных моделей толерантности лишь последняя означает уважение других в их инакости, иными словами, толерантность базируется не столько на понимании непохожести, сколько на согласии с тем, что данный факт, явление, поступок, взгляд имеют право на существование, т. е. признается и принимается существование различий.

Психологический смысл феномена толерантности наиболее полно отражен в англо-русском психологическом словаре: приобретенная устойчивость, устойчивость к неопределенности, этническая устойчивость; предел устойчивости человека, устойчивость к стрессу, устойчивость к конфликту; устойчивость к поведенческим отклонениям. (А. Г. Асмолов, Е. Ф. Иванова, А. Н. Леонтьев, В. Ф. Петренко, Л. И. Семина, П. Н. Шихирев) [3; 11].

В педагогике проблемой формирования феномена толерантности в установлении межэтнических отношений в педагогическом коллективе

общеобразовательной школы занимаются В. Н. Гуров, Б. З. Вульф, Н. М. Лебедева, В. Н. Павленко, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, а также Дж. Бери и М. Плизент, С. Бочнер, М. Бревер [8].

Анализ философской, социологической, психологической и педагогической литературы по рассматриваемой проблеме позволил выделить следующие признаки формирования толерантности в установлении межэтнических отношений в педагогическом коллективе общеобразовательной школы.

Язык. В разговоре друг с другом учащиеся не употребляют оскорбительных выражений и намеков. Они с уважением относятся к другим языкам и к тем, кто на них говорит. Они помогают детям, только начинающим учить язык, на котором ведутся занятия.

Нормы взаимоотношений. Отношение ко всем ученикам одинаковое. Решается и поощряется участие всех детей во всех занятиях и действиях. Все настроены на создание хорошего учебного климата.

Социальные отношения. Преподаватели и дети обращаются друг к другу и ведут себя уважительно.

Отношения между большинством и меньшинством. К детям из всех групп, особенно к тем, которые принадлежат к религиозным, культурным, этническим или лингвистическим меньшинствам, преподаватели относятся деликатно, а одноклассники – с уважением.

Особые события. При проведении фестивалей, недели науки, школьных предметных олимпиад и других мероприятий во всех делах и представлениях принимают равное участие дети обоих полов и всех культурных религиозных, этнических и языковых групп.

Культурные события и действия. Признаются праздники всех культурных групп, представленных в образовательном учреждении, и, если это возможно, ученики из других групп принимают в них участие.

Религиозные обычаи. Уважаются вероисповедания всех детей. Всем учащимся дается возможность, если они хотят, объяснить свою веру и религиозные обычаи одноклассникам.

Межгрупповое взаимодействие. Часто практикуются совместное изучение материала и групповая работа. Преподаватель следит за тем, чтобы основная часть этой работы выполнялась группами, в которых наиболее полно представлены разные культуры и характеры [6, с. 51–62].

Решение проблемы формирования толерантности личности в установлении межэтнических отношений в педагогическом коллективе общеобразовательной школы непосредственно связано со сферой образования, которая является частью социальной среды. Чтобы определить содержательное наполнение полиэтнической образовательной среды и ее роль в решении проблемы формирования толерантности личности, необходимо рассмотреть, какой смысл вкладывается в понятие «образовательная среда» в целом и «полиэтническая образовательная среда» в частности.

Ясвин В. А. под образовательной средой понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» (В. А. Ясвин). Н. Б. Крылова указывает, что образовательная среда является частью социокультурного пространства, зоной взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [1; 3; 5].

Можно условно выделить «основу» образовательной среды – непосредственных участников образовательного процесса: детей и педагогов, взаимодействующих в классе, группе и образовательном учреждении. «Периферию» составляют семья, системы учреждений дополнительного образования, культуры и искусства, средства массовой информации, социальные институты и т. д. Связь между всеми прямыми и непрямыми участниками образовательного и воспитательного процессов такова, что можно говорить о том, что они формируют социальный и культурный опыт друг друга.

Определение «полиэтническая образовательная среда» не является устойчивым. Его часто употребляют в узком значении, понимая как среду, в которой взаимодействуют субъекты образования, принадлежащие к разным этносам. В этом смысле подразумевается только констатация наличия специфики среды образования, но не отражается ее предназначение. Сам по себе фактор полиэтничности не приводит к эффективности взаимодействия и взаимопонимания субъектов образовательной среды, он лишь может создавать предпосылки для данных процессов. Станет ли он консолидирующим и конструктивным фактором, зависит от его педагогизации, образовательного наполнения среды. Иначе фактор полиэтничности может быть индифферентным и деструктивным.

На наш взгляд, функция полиэтничной образовательной среды заключается в обеспечении взаимопонимания, а значит, и эффективного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Для этого необходимо создать условия, позволяющие детям, во-первых, постичь культурные ценности, нормы и образцы поведения своего и других народов, во-вторых, сформировать опыт позитивного межэтнического взаимодействия и как следствие успешно адаптироваться в среде со смешанным этническим составом населения. Полиэтническая образовательная среда, с одной стороны, помогает становлению этнической идентификации детей, с другой – препятствует их этнокультурной изоляции, так как обеспечивает подготовку обучающихся к пониманию другой культуры, признанию и принятию этнокультурного разнообразия как данности.

В целом под полиэтничной образовательной средой следует понимать часть образовательной среды какого-либо учебного учреждения, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию

других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей [7, с. 72].

В полиэтнической образовательной среде можно выделить социальный и материальный компоненты, которые влияют на формирование толерантности в установлении межэтнических отношений.

Социальный компонент – это учащиеся (воспитанники) с их способностями, потребностями, личностными качествами; общий микроклимат и стратегия развития учреждения; иерархия и формы организации отношений на всех уровнях и др. Специфика социального компонента образовательной среды состоит в необходимости учета национально-психологических особенностей субъектов образования в учебно-воспитательном процессе и межэтнических отношений в многонациональном коллективе; введения этнокультурного компонента в содержание образования с целью приобщения детей к родной культуре и познания культуры других народов; проведения мероприятий, направленных на удовлетворение потребностей в уважении и признании национальной самобытности и культурных ценностей; пресечения фактов притеснения по национальному признаку; организации практического обучения, ориентированного на преодоление трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия с членами различных этнических общностей и повышение межкультурной сензитивности; обеспечения всех субъектов системой возможностей для эффективного личностного саморазвития.

Материальный, или пространственно-предметный, компонент полиэтнической образовательной среды – это прежде всего здание, оборудование, пособия, участок образовательного учреждения и т. д. Специфика данного компонента состоит в том, что он направлен на удовлетворение и развитие познавательных потребностей субъектов и развитие их творческого потенциала в области интересов, связанных с этнокультурами. Содержательно пространственно-предметный компонент полиэтнической образовательной среды предусматривает создание краеведческих и этнографических музеев, выставок и «уголков»; функционирование кружков, клубов, секций, в основе деятельности которых лежит этнический аспект; наличие в библиотеках достаточного информационно-познавательного материала этнокультурной направленности; насыщение среды символическими артефактами этнокультурной направленности; дизайн помещений и участков образовательных учреждений в различном этническом стиле и др. [11, с. 128–131].

Таким образом, можно сделать ряд принципиальных теоретических выводов по проблеме формирования толерантности в установлении межэтнических отношений в педагогическом коллективе общеобразовательной школы.

Во-первых, феномен формирования толерантности личности в полиэтнической образовательной среде определяется достаточно неоднозначно. При этом в значительной степени различаются подходы к его толкованию и

конкретному содержательному наполнению, выделению составляющих. Для каждого из подходов (философского, социологического, психолого-педагогического) характерно свое определение не только самого понятия «толерантность личности», но и особенности ее формирования в полиэтнической среде лица, а также ее источников и показателей.

Во-вторых, нами установлена тесная взаимосвязь феноменов «формирование толерантности личности», «толерантность» и «личность». В личностно-ориентированном плане нами установлена зависимость формирования толерантности личности от процессов социальной адаптации и социализации личности.

В-третьих, следует констатировать, что собственного понимания «формирования толерантности личности в полиэтнической образовательной среде» в педагогике на сегодняшний момент окончательно не выработано. Преимущественно педагогами используются психологическое или социологическое определения данного термина.

В связи с этим, на основе проведенного теоретического исследования мы определяем формирование толерантности личности и влияние ее на установлении межэтнических отношений в педагогическом коллективе общеобразовательной школы как процесс приобретения индивидом объективных знаний и опыта в области межэтнического взаимодействия, который способствует этноконсолидации различных народов. Уровень сформированности толерантности индивида будет отражать характер, направленность и эффективность образовательной среды.

Библиографический список

1. **Аракелян, О. В.** Поликультурное образование как фактор гражданского равновесия [Текст] / О. В. Аракелян // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2002. – № 6. – С. 103–108.
2. **Асмолов, А. Г.** Национальный характер и индивидуальность: опыт этнопсихологического исследования. [Текст] / А. Г. Асмолов – М., 1984.
3. **Бороноев, А. О.** Этническая психология. [Текст] / А. О. Бороноев – С.-Пб., 1994.
4. **Габдуллин, Г. Г.** Перестройка школы: проблемы управления. [Текст] / Г. Г. Габдуллин – Казань, 1990.
5. **Гасанов, З. Т.** Педагогика межнационального общения. [Текст] – М., 1999.
6. **Гуров, В. Н.** Социальная работа школы с семьей. [Текст] / В. Н. Гуров – М., 2003.
7. **Гуров, В. Н.** Концептуальные подходы к формированию современной личности ребенка в пол и культурной среде. [Текст] / В. Н. Гуров – Ставрополь, 2002.
8. **Дробижева, Л. М.** Этническое самосознание русских в современных условиях: Идеология и практика [Текст] / Л. М. Дробижева // Советская этнография. – 1991. – № 1. – С. 3–13.
9. **Лебедева, Н. М.,** Татарко А. Н. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликульту-

турных регионах России // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 31–54.

10. **Мартынова, М. Ю.** Мир традиций и межкультурное общение: в помощь школьному учителю. [Текст] / М. Ю. Мартынова – М., 2004.

11. **Мубинова, З. Ф.** Педагогика этничности и толерантности: теория, практика, проблемы. [Текст] / З. Ф. Мубинова – Уфа, 2000.

УДК 373. 3/. 5+316. 7

Калашикова Любовь Алексеевна

Зам. директора по воспитательной работе высшей квалификационной категории, МБОУ «Гимназия № 7 «Сибирская», kalashnikova_23@mail.ru, Новосибирск

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ
УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН
(НА ПРИМЕРЕ «СИБИРСКОЙ ГИМНАЗИИ»)**

Kalashnikova Lubov Alexeevna

Vice-director, Gymnasium 7 Siberian, kalashnikova_23@mail.ru, Novosibirsk

SOCIAL MATURITY FORMATION IN GYMNASIUM 7 SIBERIAN

Многие науки не обходят стороной социальную зрелость личности, а для такой относительно новой области человекознания, как акмеология (от греч. «акме» – расцвет), это стержневая проблема. Собственно говоря, сам предмет акмеологии – *феномен зрелости* человека. В сфере внимания этой науки – процесс и результат достижения человеком вершин как индивидом, личностью, субъектом деятельности (в том числе и профессиональной) и индивидуальностью. В акмеологической концепции школьного образования *феномен зрелости* рассматривается в качестве интегрального показателя целостного развития растущего человека. **Зрелость** представляет собой акмеологический критерий качества образования и развития человека, в том числе и растущего человека [1].

Возрастные стадии развития так или иначе совпадают со ступенями обучения. И каждая такая стадия-ступень заканчивается достижением своей вершины, определенного вида зрелости как готовности к развитию – образованию на последующей стадии-ступени:

1. Дошкольник достигает *школьной зрелости* как готовности к образованию в школе:

– физическая готовность – уровень физического развития, соответствие возрастным нормам, группа здоровья;

– психическая готовность к школе – уровень развития психических функций, интеллекта, эмоций (как способности адекватно воспринимать и дифференцировать эмоции других людей и выражать собственные), воли (как способности доводить решение учебной задачи до результата), наличие психосоциальных качеств (усидчивости, терпения, настойчивости и т. п.);

– социальная готовность – развитие ребенка как личности в его системе отношений с миром (отношение к вещам, игрушкам, книгам, к взрослым, родителям, сверстникам, к самому себе, к школе), развитие познавательных интересов и коммуникативных умений, знание правил поведения, наличие понятия о добре и зле и др.;

– дидактическая готовность – готовность ребенка как субъекта учебной деятельности (наличие учебных умений читать, писать, считать) или предпосылок таких умений (развитие фонематического слуха, мелкой моторики руки, представлений о количестве, связной речи).

2. «Выпускник» начальной школы – *учебной зрелости* как готовности к образованию в основной школе:

– элементарные знания, умения и навыки по предметам образовательного стандарта для начальной школы;

– обобщенные учебные умения, связанные с развитием общих способностей;

– соответствие возрастным нормам физического и психического развития;

– познавательные интересы и мотивация продолжения обучения на II ступени образования;

– знание элементарных нравственных понятий и правил поведения и развитие элементарных коммуникативных умений.

3. Выпускник основной школы – *личностной зрелости* как готовности к осмыслению и ответственному выбору дальнейшего образовательного маршрута и образованию в средней школе:

– владение системой предметных знаний, необходимых для обучения по базовому стандарту полного среднего образования;

– сформированность «Я-концепции» личности, адекватной самооценки и способности саморегуляции поведения и деятельности;

– высокая мотивация достижения успеха в избранном профиле обучения;

– психофизиологические знания старшего подростка о себе и умение организовать здоровый образ жизни;

– гуманистическая позиция в общении и взаимодействии с людьми разного возраста, духовно-нравственные ориентации.

4. Выпускник средней школы – *социальной зрелости* как готовности к жизненному (личностному и профессиональному) самоопределению:

– системность знаний о мире, целостность мировоззрения, включая знания о человеке;

– устойчивый профессиональный выбор и высокая мотивация достижения жизненного успеха;

- способность к саморегуляции поведения, адаптации в социуме и саморегуляции в легитимной деятельности;
- готовность к сохранению своего здоровья в интенсивных условиях учебы и труда, к созданию здоровой семьи, ответственность за принятие решений в половой жизни;
- устойчивость социально-нравственных ориентаций, гражданская позиция, высокий духовно-нравственный потенциал развития личности.

Основная задача воспитательной системы гимназии заключается в умении педагогов помочь растущему человеку войти в мир, найти в нем свое место, осуществить осознанный выбор социальной роли и реализовать ее в созидательной деятельности. Основными принципами системы воспитательной работы гимназии являются гуманность, уважение к растущей личности, к ее праву на индивидуальность. В основу содержания единого воспитательного процесса положены общечеловеческие ценности: Земля, отечество, семья, труд, знания, культура, мир, Человек [2].

Кафедра воспитательной работы гимназии работает в соответствии с Концепцией воспитательной системы, в которой основной целью является формирование социально зрелой личности, подготовленной к жизни в меняющемся обществе, ориентированной на вечные общечеловеческие ценности как основу здоровой жизни, интеллектуально развитой, с активной жизненной и гражданской позицией.

Данная цель достигается через организацию работы по нескольким направлениям.

1. Профессиональное самоопределение личности (организация профильного обучения и предпрофильной подготовки учащихся в гимназии).

С принятием Концепции профильного обучения [3] гимназия сразу же включилась в эксперимент по введению профильного образования. В 2004 году был апробирован экспериментальный учебный план по реализации профильного обучения и по решению Управления образованием администрации Кировского района открыты 3 профильных класса: гуманитарный, социально-экономический и естественно-математический, и уже на следующий год педагогический коллектив выступил с инициативой апробирования организации предпрофильной подготовки в 9 классах, которая является составной частью профильного обучения.

Элективные курсы предпрофильной подготовки учащихся 9-х классов ориентированы в целом на самоопределение учащихся, выбор профиля обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день учащимся 9-х классов предлагается для выбора 26 элективных курсов: **предметные** – Решение задач с модулями и параметрами, Электролитическая диссоциация, Реакции ионного обмена; Анализ лирического текста; Расширение вокабуляра (английский язык), Экспериментальная физика, Введение в психологию, Русский язык без проблем, Создание Web-сайтов, Эксперименты по физиологии растений, Международное право, Читая немецкий журнал «Juma» – **и ориентационные** –

Основы начертательной геометрии, Путешествие по Германии, Решение задач на сложные проценты, смеси и сплавы, Химия в повседневной жизни, Практическая риторика, Основы журналистики, Природа родного края, Я и другие «я», Экономика домашнего хозяйства, Как вести себя в трудных жизненных ситуациях.

Программы данных курсов были представлены в сборнике на ярмарке «УЧСИБ».

Введение профильного обучения позволяет ликвидировать перегрузку учащихся (в том числе связанную с временными затратами на репетиторство, подготовительные курсы при вузах), и в полной мере создать условия для реализации непрерывности образования (школа – вуз). Конечно, существуют некоторые проблемы, связанные со сложностью определения в 15 лет своих профессиональных предпочтений. Поэтому в гимназии предусмотрена возможность смены профиля на старшей ступени образования.

Ежегодно в гимназии проводится мониторинг качества профильного обучения. И мы видим, что достижения учащихся (победы в олимпиадах, научно-практических конференциях, конкурсах различных уровней) напрямую связаны с индивидуальной образовательной траекторией, определяемой каждым учеником. Свидетельствами этих достижений (грамоты, дипломы, сертификаты и др.) наполняется индивидуальное портфолио выпускника гимназии. Показателем оправданности профильного обучения можно считать то, что более 80% выпускников ежегодно поступают в вузы города и страны, качество результатов единого государственного экзамена составляет по профильным предметам от 80% до 100%.

В 2008–2009 учебном году в соответствии с социальным заказом в гимназии на параллели 11-х продолжают работу педагогический, социально-гуманитарный и физико-математический профильные классы, на параллели 10-х классов открыты два универсальных гимназических класса. Учащимся этих классов предложено 20 элективных курсов и 7 спецкурсов.

Основой для формирования списка курсов, разработки программ является социальный заказ (проводится презентация курсов, составление аннотаций к каждому курсу, анкетирование учащихся после презентации). Курсы открываются при условии формирования достаточной группы.

2. Создание условий для развития творческих способностей учащихся в различных сферах одаренности. Важность создания этих условий диктуется необходимостью сформированности у выпускника устойчивого профессионального выбора и высокой мотивации достижения жизненного успеха.

Учащиеся гимназии могут реализовать себя в интеллектуальной, академической, психомоторной, лидерской, творческой, художественно-исполнительской сферах. Для этого проводятся: День гимназии, День науки, День творчества, научно-практические конференции старшеклассников, Фестиваль авторской песни, конкурс «Лидер», КВНы «Сударушка», «Бывают разные сближенья», традиционные социально значимые акции – «Дети-детям», «Посылка солдату», «Забота», способствующие включению учащегося в бла-

готовительную деятельность и воспитанию чувства ответственности за окружающих его людей, сопричастности к происходящим событиям, сопереживания тем, кто попал в беду.

Каждый год ребята нашей гимназии принимают участие во многих районных и городских мероприятиях. Причем уровень результатов достаточно высок. Важно, что участие в таких делах сплачивает ребят внутри класса, внутри параллели, а также воспитывает чувство патриотизма по отношению к нашему учебному заведению, когда ребята в итоге понимают, что выступить плохо они просто не могут, потому что не могут подвести школу.

3. Формирование устойчивой мотивации к образованию. Мы считаем важным отслеживать уровень школьной мотивации, так как «надо воспитывать не поведение, а мотивы, т. е. внутренние намерения, не сознание, а потребностно-мотивационную сферу ребенка» [4, с. 13]. Для этого психологическая служба гимназии использует проективную методику изучения мотивации к образованию Лускановой Натальи Георгиевны. Такую диагностику мы проводим в первых классах в декабре текущего учебного года. Используемая на этом возрасте методика – рисуночная на тему «Что мне нравится в школе». Анализ проводится по предметному содержанию рисунка. Следующий раз мы диагностируем ребят в пятом классе в конце адаптационного периода ко II ступени образования. Здесь проводится мотивационное анкетирование. И последняя диагностика осуществляется в 10 классе с помощью методики недописанных предложений. В результате обработки результатов можно выделить 5 уровней мотивации: высокий (ориентация на получение знаний), хороший (положительное отношение к школе: знают, что нужно хорошо учиться, но не заинтересованы в получении знаний лично для себя), средний (ориентированы на внешние признаки школьной жизни, в младшем возрасте это говорит об игровой мотивации), низкий (неосознанность учебной ситуации) и дезадаптация (ребенок вообще не может приспособиться к учебному процессу). Анализ данной методики при сравнении детей самих с собой позволяет педагогическому коллективу делать соответствующие выводы о результативности применяемых учебно-воспитательных технологий.

4. Формирование здорового образа жизни. В 2005 году на базе гимназии начала работу районная экспериментальная площадка «Создание единого здоровьесберегающего пространства в гимназии № 7 «Сибирская». Лабораторией здоровьесберегающих технологий был разработан и реализован на практике план мероприятий, позволяющих сформировать у выпускников гимназии готовность к сохранению своего здоровья в интенсивных условиях учебы и труда, к созданию здоровой семьи, ответственность за принятие решений в половой жизни. Здоровьесберегающие технологии используются как в рамках каждого предмета, так и на отдельных элективных курсах (например, «Вредные привычки», тренинг личностного роста, «Химия в повседневной жизни»)

Для планирования и дальнейшего анализа данной деятельности проведены педагогические советы: «Проблемы здоровьесбережения всех участни-

ков образовательного процесса в условиях инновационного образовательного учреждения», «Воспитание потребности в здоровом образе жизни как условие гармонично развитой личности» и «Психофизическое здоровье как условие успешности гимназиста»; семинар и методической декада «Использование здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе».

В гимназии реализован проект оздоровительно-спортивного центра «Сибирячок». На сегодняшний момент в его рамках функционируют физиокабинет, фитобар, кабинет лечебного массажа, стоматологический и процедурный кабинеты, 2 спортивных зала, спортивная площадка, оборудованная малыми спортивными формами, кабинет релаксации, кабинет психологической службы, тир, хореографический и тренажерные залы.

5. Формирование социальной активности. В гимназии установлены крепкие творческие связи с различными культурно-просветительными, творческими учреждениями, некоммерческими и общественными организациями, вузами и учреждениями среднего профессионального образования. Опираясь на предшествующий опыт работы как ресурсного центра для формирования личностного и профессионального самоопределения учащихся в условиях сетевого взаимодействия «школа-вуз», авторским коллективом была разработана программа «Социальное партнерство как элемент образовательной политики и индикатор качества гимназического образования», предусматривающая систему мер, направленных на формирование и реализацию образовательной политики гимназии, обеспечивающих повышение качества образовательных услуг и динамику образовательных достижений учащихся, успешная реализация которой увеличит конкурентоспособность образовательного учреждения гимназии № 7 «Сибирская».

В программе выявлены социальные партнеры гимназии в разных сферах и уровнях (от районного до международного), установлены механизмы взаимодействия с ними, указаны целевые группы, участвующие в том или ином виде деятельности, разработаны критерии и показатели их эффективности. При успешной реализации вышеуказанных программ (они рассчитаны на 4 года) педагогический коллектив ожидает следующих результатов:

- расширения внешних связей гимназии, привлечения новых общественных институтов к воспитанию и дополнительному образованию учащихся гимназии;
- повышения мотивации всех участников образовательного процесса к вопросам укрепления собственного здоровья и здорового образа жизни;
- сформированности высокого уровня гражданского самосознания и ответственности гимназистов;
- повышения эффективности безопасного и здоровьесберегающего образовательного пространства;
- сформированности гражданско-правовой компетентности гимназистов;
- увеличения числа выпускников, выбирающих профессии, связанные с гражданско-правовым и военно-патриотическим направлениями.

Среди социальных партнеров гимназии – высшие учебные заведения (Новосибирские государственный педагогический университет, государственный технический университет, филиал Томского государственного университета, государственный университет экономики и управления, бизнес-колледж при НГУЭУ, Центр довузовской подготовки при СИМОР, Томский государственный университет: «Школьный университет» ТУСУР, Воронежский и Ярославский государственные университеты). Формы взаимодействия с ними самые разнообразные: организация методической поддержки при создании программ элективных курсов профильного и предпрофильного обучения, проведение модульных курсов, тематических консультаций для учителей, организация практики студентов, проведение спортивных праздников и соревнований, проведение спецкурсов, курирование исследовательской деятельности учащихся, консультирование ребят при подготовке научно-исследовательских работ, индивидуальная работа с одаренными учащимися при подготовке к предметным олимпиадам различного уровня и т. д.

Программа «Социальное партнерство как элемент образовательной политики и индикатор качества гимназического образования» была представлена на международной выставке-ярмарке «УЧСИБ – 2008» и получила «Большую золотую медаль» ярмарки.

Оценка качества образования и воспитания в гимназии отслеживается по следующим параметрам и показателям:

- уровень социальной зрелости учащихся;
- коммуникативные навыки, толерантность и эмпатия;
- информационные умения;
- широта кругозора и общекультурная осведомленность.

В основе *«Технологии оценки эффективности воспитательных воздействий»* лежат методики, применяемые на разных ступенях-уровнях зрелости (таблица).

Методики зрелости, применяемые на разных студентах

Методика	Цель проведения	Степень зрелости
1	2	3
Проективная методика изучения уровня школьной мотивации (по Н. Г. Лускановой)	Изучение степени адаптации учащихся к обучению в школе, на средней ступени образования, в профильной школе	Школьная, учебная, социальная
Диагностика личностного роста (по П. В. Степанову)	Анализ характера отношений школьников к миру, к другим людям, к самим себе и изменения этих отношений – динамики личностного роста учащихся	Личностная, социальная

1	2	3
Методика изучения социализированности личности учащихся (по М. И. Рожкову)	Выявить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся	Личностная, социальная
Методика изучения уровня развития детского коллектива (по А. Н. Лутошкину)	Анализ детским коллективом своей сплоченности	Учебная, личностная, социальная
Методика социально-психологической самооценки коллектива (по Р. С. Немову)	Комплексная оценка развитости системы специфических отношений в первичном коллективе	Учебная, личностная, социальная
Тестирование интеллектуальных возможностей учащихся (по Р. Амтхауэру и Г. Кэттеллу)	Выявление интеллектуального уровня старшеклассников	Личностная, социальная
Тестирования на общекультурную осведомленность (по авторской методике педагогического коллектива)	Установление степени соответствия эрудиции учащихся модели выпускника «Сибирской гимназии» по авторской методике	Учебная, социальная
«Ценностно-смысловая сфера выпускника» («Опросник терминальных ценностей», «Тест смысловых жизненных ориентаций» по Д. А. Леонтьеву, анкета «Смысл жизни» по В. А. Черновскому)	Выявление социальной зрелости личности	Социальная

Таким образом, формирование зрелости – это социально-педагогический процесс, протекающий во взаимодействии социальной и педагогической среды развития и взросления растущего человека. Зрелость как критерий качества образования в оценке его результата может быть соотнесен с такой целью, как *целостное развитие растущего человека* в образовательной среде, его развитие как индивида, личности, субъекта жизнедеятельности и индивидуальности в их взаимосвязи.

Библиографический список

1. **Максимова, В. Н.** Акмеология: новое качество образования [Текст] / В. Н. Максимова. // Завуч. – 2004. – № 3 (6). – С. 21 – 26.
2. **Караковский, В. А.** Воспитание? Воспитание. Воспитание! [Текст] / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – М: Педагогическое общество России, 2000. – 160 с.
3. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования. [Текст] – М.: Вестник образования. 2002. – № 4. – 96 с.
4. **Созонов, В. П.** Организация воспитательной работы в классе [Текст] / В. П. Созонов. – М: Центр «Педагогический поиск», 2000 – 160 с.

УДК 374. 02

Павлова Екатерина Павловна

*Аспирант Педагогического института Якутского государственного университета
им. М. К. Аммосова, pavlovakatya@mail.ru, Якутск*

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Pavlova Yekaterina Pavlovna

*Post-graduate student at the Pedagogical institute of the M. K. Ammosov Yakut state university,
pavlovakatya@mail.ru, Yakutsk*

THE ROLE OF PROFESSIONAL QUALITY OF THE TEACHER OF ELEMENTARY SCHOOL IN CONDITIONS OF INNOVATIVE ACTIVITY

Педагогическая деятельность, может быть, медленнее, чем другие сферы человеческой практики, но тоже претерпевает изменения. В этих изменениях наметилось множество тенденций. Педагогическая деятельность утрачивает черты спонтанно-ритуального поведения учителей и воспитателей. В современной педагогической деятельности сочетаются тенденции к возрастанию её наукоемкости (стандартизация, модульность, информационная поддержка, диагностичность целей и результатов) и усилению субъективно-авторской позиции педагога.

Особенность педагогических новшеств заключается в отличие от инновационных процессов, протекающих в других сферах, прежде всего в определении «объекта» воздействия инноваций, которым является учитель, а «предмет» их деятельности – это развивающаяся личность ученика. Именно на совершенствование процесса развития этой личности и должны быть направлены любые педагогические нововведения. При этом педагогическое новшества сохраняют все черты инновационных процессов характерных другим областям жизнедеятельности человека. Инновации и творчество учителя только тогда положительны, если создание и введение нового в области содержания обучения, его методов и форм проведения занятий учитывают полноценное, гармоничное развитие личности учащегося [1, с. 20].

Инновационные процессы в образовании возникали в различные исторические периоды и определяли его развитие. Наиболее широкого масштаба они достигли в конце XIX – начале XX веков в России, Германии, Франции, США. Они отличались ярко выраженной творческой направленностью и нестандартностью подходов к обучению и воспитанию. Источниками инновационных процессов в образовании стали несколько крупных теоретических концепций. Этот период известен в истории науки как

время острого естественнонаучного кризиса, поставивший под вопрос все остальное представление о природе, познании, человеке и обществе. Концепции Д. Дьюи, Л. Н. Толстого, С. Френе, С. Шацкого, М. Монтессори, Я. Корчака и других предполагали пути педагогического решения проблемы человека и его отношения к обществу, природе, познанию. Некоторые из этих концепций реализовались на практике в виде авторских школ. Так возникли школы Френе, Вальдорфская школа Р. Штайнера, «Бодрая жизнь» С. Шацкого, Яснополянская школа Л. Н. Толстого, «Наш дом» и «Дом сирота» Я. Корчака и другие.

Отечественная педагогика и школа имеет свою специфику опыта инновационных традиций. Так, комплексное обучение и воспитание (педагогическая антропология) К. Д. Ушинского, оригинальная система свободного нравственного воспитания, основанная на народной мудрости, Л. Н. Толстого, опыт трудового воспитателя С. Т. Шацкого, новаторская теория и практика воспитания в коллективе А. С. Макаренко, гуманная школа радости В. А. Сухомлинского и многое другое [2, с. 13].

В конце 50-х – начале 60-х годов XX столетия в нашей стране были созданы концепции гуманистического воспитания (В. А. Сухомлинский), педагогического стимулирования (З. И. Равкин и другие), активизации познавательной деятельности учащихся (М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Г. И. Щукин и другие), теория оптимизации (Ю. К. Бабанский), концепция педагогической диагностики (Я. С. Турбовской и другие) концепция педагогической прогностики (Б. С. Гершунский). История создания всех этих концепций органично связана с инновационной деятельностью учителя [1, с. 38].

В социальной жизни и развитии системы образования СССР, затем России и стран СНГ, особая роль принадлежала плеяде педагогов-новаторов, получивших мировую известность в 80–90-е годы XX века: Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, А. А. Захаренко, Е. Н. Ильин, В. А. Караковский, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин и другие. На опыте их творчества, которое вдохновило и стимулировало атмосферу свободы и творчества в 60-е годы и трудные условия перехода к всеобщему среднему образованию на основе строго обязательных, сложных и насыщенных образовательных программ.

Наряду с этим в педагогической литературе существует значительное число публикаций, работ, созданных по различным аспектам педагогических нововведений. Особую роль в содержательном плане представляют исследования педагогов-новаторов и ученых, выдвинувших и апробировавших различные новаторские идеи (П. П. Блонский, В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, П. Ф. Каптеров, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, М. И. Махмутов, З. И. Равкин, М. М. Рубинштейн, В. Ф. Шаталов, Г. И. Щукин и др.). Значением новшеств российских ученых и педагогов является признание необходимости развития личности в качестве субъекта педагогического процесса, активного участника социальных

отношений, стимулирование раскрытия его индивидуальных резервов и возможностей.

Педагогическое новаторство – это вид педагогической деятельности, связанный с поиском новых путей решений учебно-воспитательных задач. Отличие новаторской деятельности от популярной деятельности заключается в том, что она требует изменений учебных планов, программ и учебников. Для осуществления новаторской деятельности нужно освоить новый порядок деятельности того или иного учреждения образования. Педагогическое новаторство нельзя измерять количественными показателями, так как результаты педагогического новаторства не всегда выявляются сразу же, они направлены на совершенство личности.

Несмотря на различие творческого стиля и темперамента педагогическая деятельность учителей-новаторов объединяло стремление помочь ребенку, выйти на сотрудничество с ним, раскрыть его способности, помочь в самореализации. Педагогов-новаторов 60–90-х годов отличали демократические преобразования в наших школах, укрепление в ней позиций гуманного отношения и сотрудничества с детьми. Ими была предпринята попытка в определенной степени обеспечить опережающую роль образования в демократизации общества. Своей педагогической деятельностью они доказали право учителя на творческие поиски, на педагогический эксперимент, на собственную педагогическую систему [2, с. 14].

Также, вопросы педагогического новаторства, поиска оптимальных приемов и методов обучения и воспитания получили широкое развитие в работах нового поколения отечественных и зарубежных педагогов: В. С. Лазарева, М. А. Моисеева, П. И. Пидкасистого, М. М. Поташкина, Н. Р. Юсуфбековой, К. Ангеловски, Э. Р. Роджерса и др. Дидактические и психологические основы управления образовательными инновационными процессами стали предметом детального исследования Ю. К. Бабанского, Г. Г. Воробьева, В. П. Симонова, П. И. Третьякова, Т. И. Шаповой и ряда других ученых.

В 90-ые годы прошлого века, перестроился весь общественный уклад жизни и произошел переход от жесткой централизации образовательной системы, активное развитие получил энтузиазм, инициатива и творчество учителя, появилась возможность каждому педагогу проявить индивидуальность, создать свою авторскую технологию начального обучения. За последние годы выросли новые типы начальных школ, оригинальные проекты учебных предметов, модели методических систем и т. п. В массовую школу начали широко внедряться две системы развивающего обучения, представляющие научные школы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и Л. В. Занкова.

Реформирование, связанное с подписанием приказа № 237 от 07.06.1993 «Об учреждении Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений РФ», отечественного образования повсеместно происходило весьма интенсивно.

Возникшая система образования, сохраняет общие цели, единую государственную сеть образовательных учреждений, единую систему финансирования и управления, все же ориентируется на создание таких образовательных систем, которые позволяют решать наиболее сложную современную проблему – сохранение целостности человека, его личности, развития субъективных качеств позволяющих человеку управлять развитием собственной жизнедеятельности.

Подразумеваемые конечные цели, были сформированы и принципы Концепции обновления и развития национальной школы, и Целевая Программа Правительства по формированию и развитию национально-регионального системы образования.

В инновационных образовательных учреждениях этих лет, были созданы условия для самовыражения учителей и учащихся, для их творчества. На тот момент в Республике Саха (Якутия) педагогическим коллективам школ было предложено право выбора работать по одному из 12 вариантов учебного плана для общеобразовательных школ. Были созданы новые типы школ, в которых происходили изменения, хотя и небольшие, в содержании образования [3, с. 256].

На тот период в области начального образования были созданы новые относительно законченные системы (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, П. М. Эрдниев), разработаны концепции четырехлетнего начального образования и подготовки учителей начальных классов (В. В. Давыдов, А. Е. Дмитриев, М. Р. Львов, А. М. Пышкало).

За последние десятилетия отечественная наука значительно продвинулась в реализации проблем адаптивного обучения, внедрение новых психолого-педагогических технологий, работающих в развивающем режиме. Им посвящается много исследований, результаты которых уже успешно реализуются в начальной школе. Все большую популярность приобретают апробированные технологии инновационных авторских школ – такие, как «Дидактическая система Л. В. Занкова», программа «Развитие» А. В. Запорожца и Л. А. Вагнер, «Школа диалога культур» В. С. Библера, «Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова» и др.

Высокие результаты учебно-воспитательного процесса отдельными школами стали достигаться путем разработки и внедрения инновационных программ развития. Инновационная программа развития школы – это программа, отражающая реализуемые школой инновационные программы, содержание и методы инновационной деятельности.

В трудах известных исследователей А. А. Бодалева, Ф. Н. Гоновой, В. А. Кан-Калика, С. В. Кондратьева, В. А. Крутецкого, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, А. К. Макаровой, Н. Д. Никандрова, А. И. Щербакова и других разработаны представления о педагогической деятельности, ее структурных компонентах, педагогических способностях и профессионально значимых качествах учителя, развитие и формирование которых обеспечивают становление профессионала в сферах педагогического труда.

В настоящее время основательные требования к профессиональной деятельности учителя предъявляют инновационные процессы, происходящие в педагогической теории и практике.

В педагогической науке и практике существовали различные представления о содержании понятия «инновационная деятельность». Научные и специальные лексикографические издания, в которых приводилось научное определение термина «педагогические инновации», подтверждали, что термин сравнительно новый, его содержание еще не устоялось и до сих пор вызывает дискуссии.

Согласно определению, педагогическая инновация – это признанное в педагогике новшество, не требующее доказательств. Следовательно, инновационная педагогическая деятельность – это использование в образовательной практике новшеств, улучшающих ее качественные характеристики.

Общие особенности инновационных явлений раскрываются в работах А. А. Арламова, М. С. Бургина, В. И. Журавлева, В. И. Загвязинского, А. Николса, Н. Р. Юсуфбековой.

Согласно мнению К. С. Шодиева, анализ педагогической деятельности включал в себя: сравнение традиционной популярной практики обучения и воспитания со свойствами инновационной деятельности. Между инновационной и традиционной педагогической деятельностью имеется диалектическая обобщенность и схожесть. Эта обобщенность определяется тем, что инновационная педагогическая деятельность изучалась, обобщалась и внедрялась на практике, а результатом являлась новая качественная ступень обучения и воспитания. Анализ качества традиционной педагогической деятельности показывали, что внедрение их с новыми идеями практических работников и целых педагогических коллективов происходило намного интереснее и эффективнее. В результате, инновационные и традиционные педагогические деятельности, воздействуя друг на друга, вливались в одно целое [4].

Инновационную деятельность учителя можно трактовать как личностную категорию, как созидательный процесс и результат творческой деятельности. Это дает возможность структурировать систему взглядов на целостное изучение этого вида деятельности. В системно-ориентированных исследованиях инновационной деятельности более ярко и профессионально раскрывается при анализе личностной, регулятивно-коммуникативной и результативной подсистем креативной парадигмы. «... Система психических явлений, – отмечал Б. Ф. Ломов, – многоуровневая и, по-видимому, строится иерархически. Она включает ряд подсистем, обладающих различными функциональными качествами. Можно выделить три основные неразрывно взаимосвязанные подсистемы: когнитивную, в которой реализуется функция познания; регулятивную, обеспечивающую регуляцию деятельности и поведения; коммуникативную, формирующуюся и реализующуюся в процессе общения человека с другими людьми...» [5].

По определению авторов концепции инновационной деятельности, она направлена на преобразование существующих форм и методов образования, создание новых целей и средств реализации. Она является продуктивной творческой деятельностью людей.

В педагогической литературе В. А. Слатениным и Л. С. Подымовой разработана структура инновационной деятельности учителя [1, с. 97].

Особенностью инновационной педагогической деятельности является совокупность стойких мотивов при наличии доминирующего, выражающего направленность, целостные ориентации отдельных педагогов и педагогического коллектива. Внутренние мотивы, ориентированные на процесс и результат являются более значительными.

Мотивационный компонент, как составной компонент инновационной деятельности, авторы анализируют в двух направлениях. Во-первых, как профессиональную мотивацию в общей структуре мотивов, во-вторых, через оценку отношения учителя к изменениям, то есть как потребности в педагогических новшествах, их восприимчивости. Это в итоге определяет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности.

Другой из важных особенностей системообразующего элемента инновационной педагогической деятельности является целеобразование. Цель инновационной педагогической деятельности, в отличие от традиционно заданных целей, направлена на разработку индивидуальной программы развития личности.

Творчество в педагогической деятельности часто рассматривается как доминанта, не оставляющая место репродуктивной (воспроизводящей) деятельности.

Исследованием педагогического творчества занимались В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, Я. А. Пономарев [6]. Творческий характер педагогической деятельности требует постоянного личностного и профессионального роста, непрерывного систематического развития своей творческой индивидуальности, развития своей общей и профессионально-педагогической культуры.

В контексте проблемы инновационной деятельности особенно важны характеристики поведения учителя, связанные с развитием креативности учащихся, так как в конечном итоге не знания и не отдельные умения обеспечивают развивающий эффект, а их воплощение в реальное поведение.

На первый план в системе приоритетов педагогического образования ученые выдвигают личностный потенциал учителя, то есть способность быть субъектом инновационной деятельности. Педагогическое образование требует компетентного и ответственного выполнения профессиональных и социальных ролей, продуцирования новых идей, решений, создание реальных предпосылок для саморазвития личности специалиста.

Таким образом, инновационная деятельность учителя – это совокупность исследовательских действий (педагогического мониторинга, проектировочных, организаторских, гностических), ведущих к активности субъекта познавательной деятельности, результатом которой являются: высокое качество и

мобильность знаний, умений; культура общения; достаточный уровень профессиональной направленности личности; желание самоутверждения, самореализации; владение исследовательскими навыками. Основными функциями учителя начальных классов при этом служат интеграция содержания учебных дисциплин и интенсификация процесса обучения через использования различного рода мнемосхем и т. д. в соответствии с квалификационной характеристикой, установленной государственным образовательным стандартом [7, с. 381].

В развитии инновационной деятельности учителей российской системы образования выделяют инновационное поколение середины 80-х – середины 90-х годов прошлого столетия можно условно разделить на два периода. Первый из них, продолжавшийся до начала 90-х годов, воплотил в себе попытку реформирования системы образования «сверху» (реформа 1984 г.), который качественно не изменил общественно-образовательной ситуации того времени.

Параллельно с системой общегосударственных мер по преобразованию школы, как попытка изменить существующую образовательно-воспитательную ситуацию «снизу», то есть самими учителями, оформляется движение «педагогика-сотрудничества».

Педагогическая деятельность, находящаяся постоянно в режиме развития, требует от учителя регулярного, своевременного творческого поиска, так как творческая направленность личности педагога особенно необходима в современной образовательной ситуации, когда возрастает его роль в выборе концептуальных основ обучения, построении своей собственной деятельности как индивидуальной педагогической системы.

Библиографический список

1. **Сластенин, В. А.** Педагогика: инновационная деятельность [Текст]. / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М., 1997 – 224 с.
2. **Загвязинский, В. И.** Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд. испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
3. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984
4. **Неустроев, Н. Д.** Историография развития начального образования в Якутии (монографическое исследование) [Текст]. / Н. Д. Неустроев, А. Н. Неустроева – М.: МГПУ, 2006. – 300 с.
5. **Шодиева, К. С.** Методические аспекты инновационной педагогической деятельности [Текст]. / К. С. Шодиева. Психология и педагогические технологии. БухТИПиЛП.
6. **Морозов, Е. Н.** Подготовка учителя к инновационной деятельности [Текст] / Е. Н. Морозов, П. И. Пидкасистый – Советская педагогика. – № 10. – 230 с.
7. **Подласый, И. П.** Педагогика начальной школы [Текст]. / И. П. Подласый : Учеб. пособие студ. пед. колледжей. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 400 с.

Шергина Туйара Алексеевна

*Аспирант Педагогического института Якутского государственного университета
им. М. К. Аммосова, pavlovakatyua@mail.ru, Якутск*

**СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ**

Shergina Tuyara Alexeyevna

*Post-graduate student of the Pedagogical institute of the M. K. Ammosov Yakut state university,
pavlovakatyua@mail.ru, Yakutsk*

**SOCIAL AND ECONOMIC PROBLEMS OF VILLAGE SCHOOLS
WITH DEFICIENT CLASSES**

В социально-экономической ситуации, сложившейся к настоящему времени в системе образования России, проблемы и задачи, связанные с деятельностью сельской малокомплектной школы, стали одними из первоочередных проблем. Постепенное сокращение числа учащихся из года в год по демографическим условиям привело к изменению сети и структуры сельской школы Республики Саха (Якутия). Сегодня на селе около 65% всех типов школ (начальные, неполные средние, средние) стали малокомплектными. Из них по типам школ начальные составляют 27%, неполные средние – 52%, средние – 27%.

В настоящее время в связи с трудной социально-экономической ситуацией в республике и существенным сокращением бюджета финансирования системы образования некоторая часть малокомплектных начальных и неполных средних школ подлежит закрытию. В школах хронически не хватает учителей, слаба учебно-материальная база, отсутствуют нормальные жилищно-бытовые условия.

Проводившаяся в 70-е годы практика объединения классов с малой наполняемостью, основанная на укрупнении сельских школ, не только не оправдала себя, но напротив, усугубила социально-экономические проблемы села, способствовала усилению миграции сельского населения в города и крупные села, что в итоге обернулось окончательным опустением малых сел и деревень, падением сельскохозяйственного производства. Негативные социальные последствия ликвидации сельских школ впоследствии привели к признанию его ошибочным [2].

Многие ученые и педагоги обращались к исследованию проблем развития сельской школы. В работах Т. Р. Антоновой, А. З. Андрейко, Е. В. Бондаревской, М. И. Борисова, В. Г. Бочаровой, Г. Н. Волкова, М. Л. Гурьяновой,

Д. А. Данилова, П. П. Кондратьева, В. Т. Лисовского, Е. И. Михайловой, Н. Д. Неустроева и др.

Малокомплектная школа – образовательное учреждение общего начального, основного, среднего (полного) образования, укомплектованное такими классами, число учащихся в которых меньше государственного норматива. Иными словами, это малочисленная школа, т. е. общеобразовательная школа, к которой относятся и полные (общие) средние школы с количеством учащихся до 100 человек, школы основного общего образования до 80 человек, начального общего образования – до 15 человек.

Малокомплектная (малочисленная) школа в настоящее время из-за своего малочисленного контингента учащихся поставлена перед выбором: быть закрытой или найти путь сохранения и развития. Но она может себя сохранить за счет:

- новой ступени образования (детский сад в виде малокомплектного дошкольного образовательного учреждения или дошкольной разновозрастной группы со статусом ГПД для детей 3–6 лет.);
- вертикального объединения классов для организации изучения отдельных предметов, кроме математики, физики, химии, русского языка и литературы;
- открытия при малокомплектной школе филиала профессионального училища, учебно-производственного комбината;
- открытия при малокомплектной школе специальных (коррекционных) классов для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, проживающих в ближайших селах;
- вхождения малокомплектной школы в территориальное объединение, состоящее из местной администрации, медицинского пункта, сельского Дома культуры, сельской библиотеки;
- объединения малокомплектных школ в ассоциацию.

Родителей, детей, педагогов, руководителей образования не может сегодня не волновать проблема, какой будет сельская малокомплектная школа в будущем, не потеряет ли она специфику деятельности и социальные функции в экономическом и культурном развитии села. Ибо она призвана:

- удовлетворять образовательные потребности детей, проживающих в сельской местности, способствовать их полноценному личностному развитию;
- содействовать развитию демократических ценностей, воспитывать молодежь в духе гуманизма и гражданственности, терпимости и сотрудничества, уважения прав и свобод человека;
- обеспечить образовательную поддержку инновационным процессам в экономике и социальной жизни общества [8, с. 159].

Эти изменения объективны, они носят всеобъемлющий характер и включают в себе потенциальную возможность оказать решающее влияние на преобразование в перспективе малокомплектной школы на селе: рациона-

лизацию сети школ, совершенствование их структуры, изменение содержания школьного образования, технологии методов обучения и воспитания школьников. Они окажут также прямое воздействие на усовершенствование подготовки педагогических кадров, повышение их квалификации.

В настоящее время снижается активность экономической деятельности, сокращается число рабочих мест и промышленной сфере, растет рынок труда.

В табл. 1 систематизированы проявившиеся тенденции в социально-экономическом развитии села и их последствия [1, с. 6].

Таблица 1

Тенденции в социально-экономическом развитии села

Основные черты или признаки новых социально-экономических условий (тенденции) в стране	Социально-экономические последствия проявившихся тенденций к их влиянию на рост численности учащихся сельских школ
<p>Падение уровня промышленного производства. Сокращение рабочих мест в промышленном производстве. Рост рынка труда в промышленных центрах.</p> <p>Дороговизна услуг, транспорта и пр. Резкое удорожание оплаты жилья (общежитий) в городе.</p> <p>Рост цен на продукты сельскохозяйственного производства. Расширение личного хозяйства крестьян. Реальная возможность использовать частную торговлю продуктами сельского хозяйства. Зарождение и укрепление уверенности в возможности открыть в реальной перспективе собственное дело, организовать фермерское хозяйство.</p>	<p><i>Последствие 1.</i> Выезд сельских жителей на постоянное жительство в город утратил прежний смысл.</p> <p>Для селян, в том числе и учащихся, стало более привлекательным остаться в селе и посвятить себя труду в с/х производстве или в одной из сфер обслуживания сельского населения.</p> <p><i>Последствие 2.</i> Рост численности сельского населения и соответственно – учащихся в сельских школах. Увеличение числа малокомплектных сельских школ.</p> <p>Улучшение в связи с этим условий для более эффективного использования высококвалифицированных педагогических кадров, повышения качества подготовки сельских школьников.</p>

Сельская школа – совокупность различных типов и видов общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, разнообразных по наполняемости, территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу, работающих на удовлетворение образовательных потребностей сельских детей и выполняющих специфическую задачу трудовой подготовки школьников, а также социокультурную и социально-педагогические функции (М. Гурьянова) [4].

Современное образование на селе должно развиваться в двух направлениях. С одной стороны, создание условий для получения качественного образования каждым сельским ребенком. В этих целях первоочередно значимым является создание адаптивных моделей сельских образовательных учреждений, где всем детям предоставляется возможность учиться в соот-

ветствии со способностями и возможностями. Особенно эта необходимость проявляется в условиях малого села.

С другой стороны, новое время ставит перед образованием новые задачи, рассматривает школу как центр социокультурного развития села, возлагает на нее в трудный для родного села период селообразующую и селосохраняющую функцию [7].

Традиционно высокий социальный статус школы на селе задается и сохраняется такими факторами: образовательный – сельская школа, как правило, единственное образовательное учреждение, несущее знания всем слоям населения, для всех возрастных категорий; культурный – самая значимая часть интеллигенции села, людей, имеющих высшее профессиональное образование, сосредоточена в школе; нравственный – сельская школа во все времена воспринималась как духовный исток народа, общества, государства; экономический – школы на селе рассматриваются как основное звено, формирующее потребность в выборе профессии сельскохозяйственной направленности, а значит, решающее проблему кадров сельскохозяйственного производства; социальный – сельская школа – основной и единственный центр на селе, сосредоточивший профессиональные кадры, обладающие знаниями и умениями работать в системе «человек–человек» [10].

Проблема сельской школы – это общенациональная проблема, связанная с судьбой не только села, но и всей республики в целом, потому что в силу своей многовековой истории, экономических, географических, культурно-исторических условий в большей мере именно с селом связывается процесс национально-культурного развития народов Якутии. Кардинальные изменения социальных и экономических условий жизни села порождают множество проблем, которые не могут быть решены без активного участия сельской школы. Школа даже в сложных социально-экономических условиях сохраняет способность к сохранению стабильности и снятию социального напряжения на селе.

Материально-техническая база образовательных учреждений, и в первую очередь, в сельской местности, в основном не соответствует современным требованиям образовательного процесса, более того, стала фактором угрозы для жизни и здоровья обучающихся. Две трети сельских школ республики расположены в зданиях, которые нуждаются либо в ремонте, либо находятся в аварийном состоянии, либо расположены в приспособленных помещениях.

Сегодня на первый план выходят вопросы экономического обеспечения системы образования. Анализируя опыт регионов, реализующих нормативное бюджетное финансирование, нельзя не отметить положительные результаты, такие как прозрачность и простота денежных потоков, эффективность расходования средств, конкуренция между школами, которая подталкивает педагогов работать лучше, качественнее.

Сельские школы, в связи с отсутствием на селе платежеспособного спроса на образовательные услуги, обусловленным переходом многих сельскохо-

зяйственных предприятий фактически на ведение натурального хозяйства, имеют намного меньше возможностей для привлечения внебюджетных средств. Кроме того, в сельской местности школа, как правило, является единственным образовательным учреждением по месту жительства учащихся, где они могут получить полное или основное среднее образование. В отличие от города на селе ученик «привязан» к конкретной школе, у него нет реальной возможности выбора другого образовательного учреждения. Тем самым ограничены возможности введения конкурентных механизмов.

Необходимо подчеркнуть, что действующим законодательством пока еще предусмотрены меры по сохранению сельской школы: ликвидация сельского общеобразовательного учреждения допускается только с согласия схода жителей населенных пунктов, обслуживаемых данным учреждением. Данные требования установлены Законом «О социальном развитии села» и Федеральным законом «Об образовании».

Стоимость обучения существенно отличается не только по типам школ, но и по каждой конкретной сельской школе. На территории одного сельского района не существует пары школ с одинаковой стоимостью обучения. При этом обучение в основных школах обходится в среднем дороже, чем среднерайонные. Темпы роста стоимости обучения учащихся различны в каждой из школ, что обуславливается следующими факторами: наличие различных объемов кредиторской задолженности по ряду статей расходов школ за предыдущие периоды; большая доля постоянных расходов (коммунальные услуги), не зависящих от количества учащихся; разные темпы роста цен на различные ресурсы (прежде всего энергетические), при наличии различных источников теплоснабжения школ; различия в возможностях финансирования сельских администраций района (заработная плата и начисления финансируются централизованно, остальные расходы – за счет средств сельских администраций) [2].

В данное время по всей стране самой актуальной остается проблема перехода к 12-летней средней школе. Решение задачи обеспечения высокого уровня общеобразовательной подготовки требует перехода на мировой стандарт продолжительности обучения в средней школе – 12 лет. Экономические прикидки показывают, что такой переход реален в силу следующих причин:

- число учащихся в школах будет падать по причинам демографического порядка, и увеличение на 1 год продолжительности обучения не приведет к увеличению общего числа учащихся;
- число рабочих мест неизбежно будет сокращаться по экономическим причинам. Страна встанет перед дилеммой – либо пополнять армию безработных, либо дать возможность более основательного обучения большему числу подростков.

К настоящему времени сложился определенный международный стандарт общего среднего образования, рассчитанный на 12-летнюю среднюю школу. У нас те же самые программы по основным учебным предметам про-

ходят за 10–11 лет, что снижает качество обучения, вредно сказывается на здоровье школьников, испытывающих огромные перегрузки. Таким образом, прогнозируемые изменения в сроках школьного обучения соответствуют уже реализованной в большинстве развитых стран (12-летний срок обучения в средней школе принят в США, Канаде, Японии, Швеции, Франции и других странах, в Германии, Чехии, Италии, Швейцарии школьники учатся 13 лет, в Голландии – 14) тенденции развития образования. Чтобы не увеличивать отставание в этой области, наша страна должна в среднесрочной перспективе изыскать средства для формирования обязательного 10-летнего и общедоступного 12-летнего школьного образования [5, с. 83].

С 2007 года в 33 пилотных образовательных учреждениях семи муниципальных образований РС(Я) началось внедрение нормативного бюджетного финансирования с целью повышения их экономической самостоятельности. В то же время финансирование малокомплектных сельских школ не может осуществляться по подушевому принципу. В соответствии с законом РС(Я) «О государственном сельском образовательном учреждении», не имеющем аналогов в Российской Федерации, финансирование таких школ осуществляется дифференцированно с учетом реальных затрат на их содержание.

Федеральный Закон «Об образовании» (п. 1 ст. 43) устанавливает, что образовательное учреждение имеет самостоятельный баланс и расчетный счет. А это определяет необходимость ведения бухгалтерского учета в образовательном учреждении [3].

В целях поэтапного перехода к новой системе оплаты труда в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации, Республики Саха (Якутия) в сфере общего образования Правительство Республики Саха (Якутия) постановляет, что Бюджетное финансирование общеобразовательных учреждений будет исчисляться по формуле: произведение норматива на количество обучающихся и на коэффициенты удорожания.

Норматив включает в себя финансирование оплаты труда, сокращенно ФОТ. ФОТ учреждений на 70% состоит из ФОТ учителей. Кроме того, в норматив входят учебные расходы, то есть расходы на мел, на лабораторный инструмент, на школьные доски – на все те средства, без которых учебный процесс немислим. Показательно, что учебные расходы в финансировании школ в 2006 году составили всего 2,8%. Теперь федеральный центр требует от Министерства образования РС(Я), чтобы доля учебных расходов возросла к 2009 году до 10%. В норматив включены книгоиздательские расходы учителей на методические пособия и подписку.

Все это делает практически невозможным разработку денежных нормативов финансирования. Введение усредненного норматива, не учитывающего указанные факторы приведет к получению необоснованного выигрыша отдельными школами в первый год введения такой системы, и к закрытию остальных школ в связи с невозможностью покрытия объективно существующих затрат. Это будет также стимулировать обучение учащихся в 2–3 смены, что, безусловно, ухудшит качество обучения. После этого, в связи с

переходом учащихся в крупные школы райцентров (с низкой стоимостью обучения), средняя стоимость обучения снизится, что приведет к снижению нормативов финансирования. В результате и эти школы потеряют свой «выигрыш».

При этом необходимо также учитывать и структуру расходов общеобразовательных школ. В настоящее время почти 2/3 расходов составляют заработная плата и начисления на нее. Второй по значимости статьей расходов являются коммунальные расходы – примерно 20%. Доля расходов на питание и трансферты населению (компенсация на методическую литературу педагогам и оплата коммунальных услуг на селе) неизменно уменьшается (5–7%), задолженность по указанным расходам растет. Прочие расходы (а это прежде всего, учебные расходы) – не превышают 5%, что не может не сказаться, в конечном итоге, и на качестве обучения.

Кроме финансовых мотивов, предложения по реформированию сельской школы часто завуалированы голословными утверждениями о более низком качестве обучения в них. Однако, проведенные нами исследования не подтверждают утверждений ряда специалистов о более низком уровне образования учащихся малокомплектных школ. Действительно, учащиеся сельских школ не получают знаний, необходимых для поступления в высшие учебные заведения, однако это является слабой стороной всех сельских школ, независимо от их размера, а также и большинства городских общеобразовательных школ. Немного найдется выпускников школ (не гимназий или лицеев), поступивших в ВУЗ без прохождения подготовительных курсов. А обучение в гимназиях и лицеях с привлечением вузовских преподавателей и по особой программе фактически является теми же самыми подготовительными курсами [2].

Также, с целью стимулирования инвестиций в образование частных и корпоративных средств, планируется заключение на конкурсной основе контрактов на оказание бюджетных услуг в сфере образования с образовательными учреждениями различных организационно-правовых форм с учетом соответствия реализуемых образовательных услуг установленным стандартам (индикаторам) качества.

Эффективность расходования бюджетных и внебюджетных средств определяется не только показателями качества, но и созданием условий для индивидуализации обучения в соответствии с запросами личности и рынка труда. По результатам мониторинга в 2006 году обучение по индивидуальным учебным планам было организовано в 80 школах, что составляет 12% всех образовательных учреждений республики.

Развитие системы, позволяющей обеспечить большую восприимчивость образования к внешним запросам, в том числе со стороны рынка труда, анализ позитивного опыта других стран и регионов определили необходимость внедрения дуальной формы образования, профессионализации средней школы. Дуальное образование рассматривается нами как сочетание

обучения в образовательном учреждении с практической подготовкой на производстве (предприятии), по заказу и с помощью работодателей.

В Государственной программе развития образования Республики Саха (Якутия) на 2007–2011 гг. предусмотрен раздел, который включает в себя механизмы реализации дуального образования – это нормативно-правовое, научно-методическое, кадровое, и материально-техническое обеспечение. Дуальное образование должно стать катализатором развития профессионального воспитания обучающихся и средством повышения мотивации и привлекательности обучения. На деятельность малокомплектных школ значительно влияет и недостаточная обеспеченность педагогическими кадрами. Во-первых, из-за удаленности от крупных центров, низкого уровня социально-экономических условий имеет место большая текучесть молодых специалистов. Во-вторых, требуются учителя широкого профиля, подготовленные с учетом этнических особенностей народов Севера.

Таким образом, современная школа – это такая школа, где у воспитанников отсутствует страх перед педагогами, принуждение и насилие, где есть все условия для проявления детской активности, познавательного интереса. А это и есть условие саморазвития, самопроявления, самореализации школьников. Это те психолого-педагогические процессы, которые делают ученика яркой личностью. В хорошую школу ученик идет с радостью. В ней слышат, видят, берегут, растят в каждом ученике чувство собственного достоинства.

Какие же условия обеспечивают успешную деятельность школы:

- материально-технические (тип школы, архитектура, наполняемость, сменность, количество спортзалов, кабинетов, мастерских, компьютерных классов, сельхозоборудования, гаражей, складских помещений и т. д., обеспечивающих цели и задачи образовательного учреждения);
- кадровые (состав педагогов, их образование, опыт, профессиональный уровень, ценности и притязания и т. д.);
- финансовые (нормативное, современное финансирование, достойная зарплата, доплаты и стимулы, «надтарифный фонд», собственный счет, бухгалтерия, возможность зарабатывать внебюджетные средства и др.);
- психолого-педагогические (нравственный климат в коллективе, ценностно-целевое единство, отсутствие конфликтов, антагонистических группировок, демократическое управление и т. д.);
- мотивационные (стремление коллектива к развитию, использование администрацией мотивов и стимулов на основе школьного «Положения о доплатах...», стремление к карьере и жизненному успеху у молодых и т. д.);
- методические (необходимая информационная база о новых педагогических, методических идеях и технологиях, связь с источниками научной информации, контакты с вузами, продуманная методическая работа в школе, стремление учителей к самообразованию и т. д.);
- сохранение и закрепление физического, психического и социального здоровья детей [9, с 109].

Пути рационализации планирования школьной сети в условиях села.

1. Малокомплектность сельской школы – социально-экономическая закономерность общественного развития в специфических условиях, что и обуславливает:

– сохранение и развитие сети школ для детей коренного населения на родном языке;

– необходимость обеспечения производства рабочей силой в небольших хозяйствах, в этом случае будут содержаться «экономически невыгодные» школы, так как они выступают в качестве селообразующего фактора.

2. При рассмотрении проблемы установления оптимальных размеров сельских школ имеют место две точки зрения: а) школа должна быть достаточно крупной, чтобы в ней были полнокомплектные или параллельные классы (это выгодно как с педагогической, так и с экономической точек зрения); б) в каждом населенном пункте следует сохранить и необходимо иметь свою школу, так как без школы село «неустойчиво» (жители уезжают туда где есть). В связи с этим необходимо решить вопрос интернирования и завоза детей из других населенных пунктов.

3. Следует учесть характер микрорайона обслуживания того или иного типа малокомплектной сельской школы: в школе учатся дети из одного населенного пункта; школа обслуживает производственные участки, расположенные на расстоянии пешеходной доступности до 3–5 км; школа с пришкольным интернатом обслуживает населенные пункты, расположенные на расстоянии более 5 км; школа, в микрорайоне которой находятся 1–2 начальные школы; школа, в районе действия которой находятся 1–3 неполные средние или средние школы.

4. Рационализация школьной сети в сельских улусах требует дальнейшего углубления и развития межшкольного разделения и кооперации педагогического труда, совершенствования управления школами, размещенными в одном микрорайоне, единства и преемственности отдельных ступеней общего среднего образования, обеспечения среднего всеобуча.

5. В условиях территориальной разбросанности и наибольшей самостоятельности многие населенные пункты стремятся иметь свою неполную среднюю или среднюю школу, несмотря на ее малокомплектность, т. е. на небольшое количество учащихся [5, с 141].

Перспективное планирование размещения сети школ основывается на прогнозировании развития образования в конкретном регионе или улусе в обозримом будущем. Необходимо определить следующие показатели: демографически неперспективные населенные пункты; прирост трудовых ресурсов, численность населения на планируемый период с учетом тенденций рождаемости и миграции населения; потребность населения в дошкольных учреждениях степень ее удовлетворения в настоящее время и на перспективу; типы перспективных школ, их рациональное размещение, укрепление учебно-материальной базы и обеспечение квалифицированными кадрами, определение дополнительных затрат.

6. Комплексное перспективное планирование основывается на определенных критериях оптимального построения школьной сети. Оптимальность – это наилучший вариант решения в конкретных условиях с учетом социологических, педагогических и экономических возможностей размещения сети школ. При этом обеспечивается максимальный эффект как в области образования, так и в развитии экономики конкретного региона с точки зрения следующих критериев:

– построение такой структуры и сети школ, которые обеспечивали бы выполнение закона о среднем всеобуче на основе преемственности всех ступеней общего образования;

– оптимальный выбор проектов строительства школ, обеспечение их соответствующими условиями по госстандарту, т. е. на основе современных требований учебно-воспитательного процесса;

– школа способствует развитию производительных сил и успешному функционированию экономики данного региона в общей системе комплексного планирования и практической реализации всех его организационно-технических мероприятий [5, с. 143].

Таким образом, в связи с изменением социально-экономической и общественно-политической жизни в последние годы на селе сложились новые реалии, характеризующиеся распадом сельскохозяйственного производства, что привело к появлению безработицы и как следствие, к форсированию концентрации населения в более крупных населенных пунктах. Появились так называемые неперспективные населенные пункты. Большие финансовые затраты на содержание сети сельских школ влекут за собой различные предложения по их реформированию, сводящиеся, по сути, к ликвидации сельской школы. Рассматривая такие предложения, необходимо учитывать то, что у сельских школ большие социальные задачи: способствовать сохранению и укреплению семейно-общинных форм жизни и воспитания детей, «укоренению» растущего человека в родной местности, приобщению его к традициям, ценностям отечественной истории и культуры; содействовать всестороннему развитию школьника. При этом необходимо использовать опыт реформирования сельской школы более благополучного в финансовом отношении советского периода нашей истории.

Библиографический список

1. **Броневищук, С. Г.** Профильная дифференциация обучения в сельской школе [Текст] : Пособие для руководителей и учителей сельских школ. / С. Г. Броневищук. – М.: АРКТИ, 2000. – 136 с.
2. **Вифлеемский, А. Б.** Актуальные проблемы экономики образования России. [Текст] / А. Б. Вифлеемский. – М.: 2004.
3. **Вифлеемский, А. Б.** Бухгалтерский учет в образовательных учреждениях. [Текст] / А. Б. Вифлеемский, О. В. Чиркина. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002 – 192 с.

4. **Гурьянова, М. П.** Сельская школа – национальное достояние [Текст] / М. П. Гурьянова // Открытая школа. 1999. № 4. С. 6–10.
5. **Егоров, В. Н.** Специфика деятельности малокомплектных и кочевых школ в условиях [Текст] / В. Н. Егоров, Н. Д. Неустроев. Севера. М.: Academia. 2003. 224 с.
6. **Закон** Российской Федерации «Об образовании» № 122 – ФЗ от 10 июля 1992 г. в последней редакции от 22 августа 2004 г. – М.: ТЦ сфера, 2005. – 64 с.
7. **Малокомплектная** школа в контексте нового времени. [Текст] – Якутск: ИПКРО, 2001.
8. **Проблемы** начального образования в сельской малокомплектной школе. [Текст] – Якутск: ИПКРО, 2001.
9. **Развитие** образования в сельской местности: региональная модель [Текст] : Методическое пособие для работников управления образования / Под ред. Ф. В. Габьшевой. – М.: ИСПС РАО, 2006. – 192 с.
10. **Рачинский, С. А.** Сельская школа: Сб. статей. М.: Педагогика, 1991.
11. **Сельская** малокомплектная школа – историческая необходимость [Текст] // Народное образование. – 2000. – № 10. – С. 362.

Раздел V
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 796. 072

Ооржак Сергей Ынаажыкович

Аспирант Тувинского государственного университета, herel-ool@mail.ru, Кызыл

Ооржак Херел-оол Дажы-Намчалович

Доктор педагогических наук, профессор, декан факультета физической культуры и спорта Тувинского государственного университета, herel-ool@mail.ru, Кызыл

**ВНЕДРЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БОРЬБЫ «ХУРЕШ»
В ПРОЦЕСС ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Oorhzak Sergei Ynaazykovich

Aspirant of the Tuva state university, heel-ool@mail.ru, Kyzyl

Oorhzak Herel-ool Dahzy-Namchalovich

The doctor of pedagogical sciences, the professor, the dean of faculty of physical training and sports of the Tuva state university, herel-ool@mail.ru, Kyzyl

**INTRODUCTION OF NATIONAL STRUGGLE HURESH PROCESS
OF PHYSICAL TRAINING OF SCHOOLBOYS**

Охрана здоровья подрастающего поколения является важнейшей государственной задачей, так как известно, что фундамент здорового населения страны закладывается в детском возрасте. Поэтому здоровый ребенок – главная проблема ближайшего и отдаленного будущего общества, поскольку все перспективы социального и экономического развития, высокого уровня жизни – все это является итогом достижения уровня здоровья детьми сегодня. Именно им предстоит решить сложные социально-экономические, морально-этические, национальные и другие проблемы.

Однако современное состояние физического, психического и нравственного здоровья учащихся общеобразовательной школы страны вызывает серьезные опасения у специалистов [5; 6]. Неблагоприятные сдвиги в состоянии здоровья детей и подростков наносят большой социальный и экономический ущерб. Около 53% выпускников общеобразовательных школ имеют ослабленное здоровье. Доля здоровых детей к окончанию обучения в школе не превышает 20–25% от выпуска. Около 50% призывников не выполняют предусмотренных нормативов, а 20% – признаются непригодными к службе в армии по состоянию здоровья.

На наш взгляд, физическое и психическое нездоровье подрастающего поколения – не только результат сложнейших социально-экономических процессов и экологических катастроф, происходящих в России, но и следствие провалов в существующей системе школьного физического воспитания. Неоднократно выдвигались новые подходы к совершенствованию системы физического воспитания детей и подростков, например, разработка многочисленных программ по физическому воспитанию населения, но результата мы не видели [2; 3]. Необходимо по-новому взглянуть на школьный урок физической культуры в его нынешнем виде. Действительно ли он является единственной и незаменимой формой физического воспитания детей, и вообще нужен ли «новой школе» «старый» урок физкультуры в том виде, в каком он проводился прежде и проводится до сих пор? В. К. Бальсевич [1, с. 21–22]; Л. И. Лубышева [4; с. 14].

Являясь важными аспектами физической культуры, существующие направления не позволяют в полном объеме решить те задачи, которые стоят перед физическим воспитанием школьников. Поэтому мы считаем, что одним из недостатков на пути совершенствования системы физического воспитания с целью повышения физкультурно-двигательной активности молодежи является смещение целей. Вместо того чтобы быть направленным на укрепление здоровья и развитие физических качеств, уроки физической культуры вот уже много лет нацелено на выполнение определенных нормативов, спортивных комплексов или их аналогов.

В связи с этим одной из приоритетных задач нового этапа реформы системы образования должно стать сохранение и укрепление здоровья детей и учащихся и формирование у них ценности здоровья и здорового образа жизни. Поэтому на фоне ухудшения состояния здоровья нации и, в первую очередь, подрастающего поколения перед физкультурно-спортивным движением особо остро встают задачи поиска новых путей, форм и средств повышения двигательной активности молодежи, и привлечения ее к занятиям физической культурой и спортом.

Одним из действенных средств, в привлечении молодого поколения к активным занятиям физической культурой и спортом, могут стать национальные виды спорта и физические упражнения. Актуальность изучения этих народных игр определяется и тем, что они, во-первых, принадлежат к числу исчезающих элементов традиционной культуры народов, во-вторых, они позволяют решить проблему привлечения молодежи к физической культуре и спорту, а также приобщению ее к богатому наследию своего народа. Использование национальных видов спорта в деле повышения интереса молодежи к занятиям физической культурой исследовались многими учеными.

Первостепенное значение приобретает творческое использование прогрессивных традиций физического воспитания, выявление новых источников для пополнения и обогащения существующего состава средств физического воспитания. Существенным резервом реализации требований комплексной программы физического воспитания учащихся общеобразовательной

школы является внедрение национальных видов спорта, подвижных игр в содержание материала уроков физической культуры. Необходимость разработки этой программы обосновывается следующими мотивами:

- отсутствием на практике и в литературе методики отбора национальных средств физического воспитания, не определены их роль и место в физическом воспитании школьников.

- не разработанностью вопросов использования национальных средств физического воспитания в системе уроков физической культуры в качестве дополнительного материала к государственной программе, которые не нашли должного отражения в научно-методической литературе;

- значительным снижением физической подготовленности и интереса учащихся к урочным и внеурочным формам физического воспитания;

- слабостью материальной базы и нехваткой специалистов по физическому воспитанию.

Нами проведено социологическое исследование (анкеты, опрос) 87 учителей физической культуры общеобразовательных школ Республики Тыва. Из восьмидесяти семи опрошенных 71,3% имеют специальное образование, 15,7% – незаконченное высшее и только 13% – среднее специальное образование, что свидетельствует о высокой квалификации учителей физической культуры в школах республики.

Данные опроса свидетельствуют о том, что 17% учителей физической культуры не знают названий традиционных игр тувинцев, не говоря уже об их содержании и педагогическом значении каждой подвижной игры.

До настоящего времени в средне-специальных и высших учебных заведениях республики не ставился вопрос о подготовке специалистов по национальным средствам физического воспитания, отсутствуют специально разработанные программы.

Анализ результатов опроса учителей физической культуры показал, что 83% опрошенных высказались за использование традиционных средств физического воспитания на уроках в качестве дополнительного учебного материала к программе физического воспитания учащихся с выделенным национально-региональным компонентом.

Из опрошенных учителей 67,6% используют традиционные средства физического воспитания, а 32,4% учителей не используют. Последние отмечают значительное увеличение интереса у учащихся к урокам физической культуры, содержащим традиционные средства физического воспитания тувинского народа.

На основании анализа полученных результатов нами сделан вывод о необходимости разработки программы по национальной борьбе «Хуреш» для школьников.

Программа по национальной борьбе «Хуреш» предусматривает изучение теории, техники и тактики борьбы «Хуреш».

В процессе занятий занимающиеся должны приобрести специальные знания и навыки овладения техникой, тактикой и ритуалами борьбы «Хуреш» в объеме программы.

Учебная работа осуществляется в форме организованных практических и самостоятельных занятий по усвоению и совершенствованию технико-тактических навыков, повышению уровня физической подготовленности, мастерства. На практических занятиях студенты приобретают специальные знания, обучаются техники и тактики борьбы «Хуреш», ритуалу «Девиг». Самостоятельная работа заключается в выполнении заданий тренера-преподавателя, самообслуживанию учебных занятий и самоконтроль за уровнем физической подготовленности.

На учебных занятиях изучаются различные элементы техники и тактики, исправляются ошибки, закрепляются двигательные действия, знакомятся с новыми технико-тактическими действиями, защитными приемами.

В программе предусмотрен организационный раздел, учебный раздел, состоящий из теоретических и практических занятий, раздел зачетные требования.

Цель подготовки борцов-хурешистов заключается в достижении физического и нравственного совершенствования. Для достижения намеченной цели необходимо решить задачи: образовательные, воспитательные и оздоровительные.

Образовательные задачи состоят из усвоения теоретических и практических основ борьбы «Хуреш». Воспитательные задачи предусматривают воспитание нравственных, волевых и физических качеств. Оздоровительные задачи позволяют контролировать уровень физического состояния здоровья, его сохранение и укрепление.

Программа предусматривает организацию и проведение систематической многолетней круглогодичной плановой, учебно-тренировочной и воспитательной работы.

При разработке годовых планов учебно-тренировочного процесса необходимо уделить должное внимание реализации в практике работы следующих основных положений: непрерывности и круглогодичности организации процесса тренировки; четкому определению задач и содержания учебно-тренировочных занятий по отдельным периодам и этапам тренировочного года.

Основные формы учебно-тренировочного процесса с занимающимися: групповые занятия (теоретические и практические) по расписанию; участие в спортивных соревнованиях; методический разбор уроков, анализ участия в соревнованиях; инструкторская и судейская практика; выполнение домашних заданий; тренировка по индивидуальному плану.

Учебно-тренировочный процесс каждого года обучения состоит из трех периодов: подготовительного, соревновательного и переходного.

Основные задачи подготовительного периода: теоретическая подготовка, улучшение общей и физической подготовки, воспитание моральных и воле-

вых качеств, изучение техники и тактики национальной борьбы «Хуреш». Длительность этого периода зависит от года обучения.

Соревновательный период. Особое внимание уделяется дальнейшему изучению и совершенствованию техники и тактики борьбы «Хуреш», морально-волевых и физических качеств; специальная подготовка к участию в соревнованиях, проведение тренировочных и контрольных схваток; участие в соревнованиях. Длительность соревновательного периода 6–7 месяцев.

Переходный период. Поддержание достигнутого уровня общей физической подготовленности. Самостоятельное выполнение задания тренера на этот период. Средства: общеразвивающие, специальные упражнения, занятия другими видами спорта. Длительность переходного периода 1,5–2 месяца.

Для группы первого года обучения учебный год можно не делить на периоды, учитывая, что первый год для них является общеподготовительным.

Перед учебными группами по национальной борьбе «Хуреш» стоят следующие основные задачи:

– группа первого года обучения – привитие интереса к национальной борьбе «Хуреш», укрепление здоровья и коррекция образа жизни, повышение всестороннего физического развития, развитие основных двигательных качеств: силы, быстроты, ловкости, гибкости, выносливости; изучение основных элементов техники борьбы «Хуреш», и ритуала «Девиг»; ознакомление с теоретическими сведениями; ознакомление с биометрическими методами контроля за уровнем функциональной подготовки, обучение методам самоконтроля при занятиях борьбой «Хуреш»; приобретение опыта участия в соревнованиях.

– группа второго и последующих годов обучения – дальнейшее повышение всесторонней физической подготовленности; совершенствование двигательных качеств: силы, быстроты, ловкости, гибкости, выносливости; выполнение контрольных нормативов; дальнейшее изучение и совершенствование техники и тактики борьбы «Хуреш», и ритуала «Девиг»; приобретение знаний и навыков практического судейства соревнований; приобретение опыта в самостоятельном ведении тренировки, инструкторских навыков в организации и проведении учебно-тренировочных занятий (таблица).

Учебный годовой план подготовки борцов-хурешистов.

Теоретические занятия

№.№ тем	Название темы	Формы и методы проведения занятий
1	2	3
1.	История возникновения борьбы «Хуреш»	Лекция
2.	Значение борьбы «Хуреш» в формировании и сохранении высокого уровня соматического, психического и духовного здоровья	Проблемная лекция-дискуссия, активизирующие опросники
3.	Общая и специальная физическая подготовка	Лекция

1	2	3
4.	Основы техники и тактики борьбы «Хуреш»	Лекция. Схемы ситуаций. «Мозговая» атака
5.	Биометрия при занятиях борьбой «Хуреш»	Лекция. Практическое занятие
6.	Контроль за физической подготовкой	Практическое занятие в виде семинара. Активизирующий опросник. Круглый стол
7.	Правила организации и проведения соревнований по национальной борьбе «Хуреш»	Проблемная лекция-дискуссия, активизирующие опросники
8.	Требования к месту занятий, оборудованию, костюму хурешиста	Лекция.

Практические занятия

№.№ тем	Название темы	Формы и методы проведения занятий
1.	Общая физическая подготовка	Практические занятия
2.	Специальная физическая подготовка и знакомство с другими видами борьбы	Практические и семинарские занятия
3.	Изучение и совершенствование техники и тактики национальной борьбы «Хуреш»	Практические и семинарские занятия
4.	Участие в соревнованиях	Практические занятия
5.	Инструкторская и судейская практика	Практические и семинарские занятия
6.	Контрольные упражнения и зачетные нормативы по тестам и специальным упражнениям.	Практические занятия
7.	Отчет по контролю за уровнем физической подготовки	Самостоятельная работа

Рабочие (поурочные) планы разрабатываются тренером на основе учебного плана, годовых графиков и учебной программы для каждой группы на один месяц. В рабочие планы вписывается перечень основных упражнений и время, которое отводится на них на уроке (или количество повторений).

В целом, в предлагаемой нами программе даются основные виды захватов, наиболее распространенные в национальной борьбе «Хуреш». С многочисленными другими вариантами захватов, выполняемых за туловище, шею, руки, ноги и в сочетании с захватами за шуудак и содак, занимающиеся знакомятся в процессе непосредственного обучения.

Терминология основных технических приемов (название приема) дана сначала на русском языке, затем в скобке на тувинском языке. Это сделано для того, чтобы выделить основные (главные, ключевые) технические приемы борьбы «Хуреш». Те технические приемы, которые не имеют перевода, являются разновидностью того или иного основного технического приема.

На занятиях нужно развивать в равной степени все физические качества, уделяя особое внимание развитию отстающих.

Для успешного решения задач нравственного воспитания большое значение имеет хорошая организация занятий, высокая требовательность к дисциплине и личный пример преподавателя. Преподаватель должен составить свой рабочий план, учитывая возраст занимающихся, их физическую подготовленность, количество занятий в неделю, продолжительность каждого занятия, количество занимающихся в группе.

Для тренировочных занятий по национальной борьбе «Хуреш» в качестве восстановительных мероприятий рекомендуются в основном педагогические средства. Они предусматривают оптимальное построение одного тренировочного занятия, способствующее стимуляции восстановительных процессов.

Библиографический список

1. **Бальсевич, В. К.** Конверсия высоких технологий спортивной подготовки как актуальное направление совершенствования физического воспитания и спорта для всех [Текст] / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 4. – С. 21–22.
2. **Бондаревский, Е. Я.** Перспективы совершенствования нормативного содержания программ по физическому воспитанию различных типов учебных заведений. М., 1984. – С. 88–89.
3. **Копылов, Ю. А.** Система непрерывного духовно-физического воспитания учащихся общеобразовательной школы [Текст] / Ю. А. Копылов // Материалы Международ. науч. – практ. конф. – М., 1997. – С. 68–69.
4. **Лубышева, Л. И.** Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации [Текст] / Л. И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1996. – № 1. – С. 11–18.
5. **Лях, В. И.** Ориентиры перестройки физического воспитания в общеобразовательной школе [Текст] / В. И. Лях // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 9. – С. 10–14.
6. **Лях, В. И.** Концепция физического воспитания и оздоровления детей и подростков. [Текст] / В. И. Лях, Г. Б. Мейксон, Л. Б. Кофман – М, 1992. – 24 с.

УДК 373. 035 (=1. 571. 56-81)

Лебедева Анастасия Михайловна

*Аспирант Педагогического института Якутского государственного университета
им. М. К. Аммосова, l_nastyas82@mail.ru, Якутск*

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

Lebedeva Anastasia Mikhaylovna

*Post-graduate student of the Pedagogical institute of the M. K. Ammosov Yakut state university,
l_nastyas82@mail.ru, Yakutsk*

ETHNO-PEDAGOGICAL BASIS FOR SOCIALIZATION OF CHILDREN OF INGENIOUS PEOPLES OF THE NORTH

*«Начала, заложенные в детстве человека, похожи
на вырезанные, на коре молодого дерева буквы, растущие
вместе с ним, составляющие неотъемлемую часть его»
В. Гюго*

Социализация (от лат. *socialis* – общественный) – развитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества. Термин «С» заимствован из политэкономии; применительно к развитию человека стал использоваться в последней трети XIX в., когда американский социолог Ф. Г. Гиддингс в книге «Теория социализации» (1887) употребил его в значении, близком к современному. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации) и обособления человека в условиях конкретного общества. Социализация человека происходит во взаимодействии с различными людьми, группами, средами [6, с. 266–267].

Социализация – это процесс овладения человеком теми ценностями, отношениями и умениями, которые считаются необходимыми для участия личности в общественной жизни. Социально-психологические, педагогические и, шире, антропологические и культурологические исследования социализации направлены на углубление понимания самых различных форм протекания этого процесса: работа, досуг, отдых, спорт, игра и т. д., составляющих в совокупности жизненный цикл человека.

Социализация изучалась с позиций разных методологических подходов. Одним из первых был функционализм. В соответствии с ним существует прямая связь между социальным фактом (например, возрастом, полом, семейным положением) и особенностями поведения (в частности, ожиданиями и желаемыми результатами). Эта точка зрения появилась в конце XIX века в период начального развития социологии как науки.

В последние десятилетия появились новые исследования социализации, получившие название «новая волна». Барри Макферсон предлагает ряд важных ограничений и уточнений в изучении этого процесса:

1. различать социализацию как форму социального обучения и как путь развития общественных отношений;
2. изучать социализацию вообще с точки зрения социальной перспективы или с точки зрения социализируемой индивидуальной жизни;
3. иметь в виду, что первичной целью социализации является овладение способами поведения в обществе и ролевыми моделями общественной жизни;
4. принимать во внимание социальный контекст социализации (семья, спортивная команда, трудовой коллектив, другая малая группа);
5. признать, что сила социального контроля – важный фактор социализации, а не цель этого процесса;
6. считать, что социализация – жизненный непрерывный процесс;
7. учитывать, что различные формы социализации более ярко проявляются в отдельные периоды жизни, и тогда функционалистские модели будут более пригодны для отражения особенностей социализации детей, а модели интеракционистов – для социализации взрослых.

Развитие сущности сил человека образует систему универсальных способностей. Это, прежде всего: а) способность к образному мышлению; б) способность к общению; в) способность к творчеству. Доказано, что потенциальные способности человека в процессе развития цивилизации реализуются и опредмечиваются в продуктах культуры. Основная цель здесь – развитие социально-ролевого поведения. И только затем, когда человек начинает сознавать себя в качестве объекта собственной свободной творческой деятельности, он по настоящему становится субъектом социальной деятельности. В этом мы видим суть процесса социализации личности.

Главная предпосылка успешной социализации индивида усвоения того, что человек – это высшая ценность независимо от национальной принадлежности, вероисповедания, культурных предпочтений. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации) и обособления (автономизации) человека в условиях конкретного общества [5, с. 10–11].

Отечественные ученые считают, что адаптация – это взаимодействие между «общественным субъектом» и «социальным объектом», где личность не просто активный элемент процесса, она воздействует на среду, участвуя в ее построении. При этом индивид озабочен личностным ростом, развитием своей субъективной деятельности в процессе социализации.

Социальная адаптация это процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими [6, с. 267].

Стержневой проблемой общественного развития является гармонизация взаимоотношений общества с каждой отдельно взятой личностью, т. е. её соци-

ализация. Социализация подрастающего поколения является одной из ведущих функций любого общества, и представляет собой двусторонний процесс. С одной стороны, индивидуум усваивает социальный опыт, входя в социальную среду, в систему социальных связей, с другой стороны сами социальные связи изменяются за счёт активного его вхождения в среду. Таким образом, ребёнок не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и окружающий мир. Влияние же окружающего мира на человека зависит от его индивидуального развития.

Народы Севера – дети природы, они издревле тесно связаны с ней. Их благосостояние всегда зависело от погоды, состояния земли, воды. Поэтому и отношение их к окружающему миру всегда было очень глубоким и мудрым. В работе по воспитанию детей в духе народной культуры обязательно необходимо учитывать, что отношение народа к природе непосредственно влияет на формирование личности ребенка.

Организация государственной системы обучения и воспитания детей малочисленных народов Севера, ведущих традиционный кочевой и полукочевой образ жизни, требует учета специфических особенностей их жизнедеятельности. Одним из особых требований образования и воспитания детей народов Севера является принцип сохранения целостности народа в условиях полиэтнической среды обитания. Этот принцип может быть реализован посредством создания отдельных программ воспитания и обучения для учащихся с максимальным учетом традиционных видов занятий населения. Для народов Севера место расположения школы становится принципиально важным в реализации идей их возрождения.

Воспитание личности из маленького живого существа – ребенка представляет собой сложный и противоречивый социально-исторический процесс передачи новым поколениям общественно-исторического опыта народа, осуществляемый всеми социальными институтами: общественными организациями, средствами массовой информации, образовательными учреждениями разного уровня и семьей. Воспитание обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений [1, с. 94].

Кочевая школа – новый тип школы, соответствующий по структуре и содержанию обучения кочевому образу жизни, сохраняющий традиции семейного воспитания, обеспечивающий преемственность нравственных принципов, обычаев, традиций, способствующий приобретению трудовых навыков в совместной повседневной деятельности с родителями [2, с. 126].

Основной проблемой в деятельности кочевых образовательных учреждений является социализация учащихся в модернизированном обществе. Ученик лишен общения со своими сверстниками, ему недоступны различные культурные и спортивные центры, играющие большую роль в формировании жизненно значимых социокультурных компетенций. В условиях кочевья у детей рано формируются трудовые навыки, культура природопользования, физическая выносливость, умение выживать в экстремальных условиях, принимать ответственность в различных ситуациях. Вместе с тем недостаточно

развиваются такие качества, как коммуникативность, конкурентоспособность, умение сотрудничать в большом коллективе, противостоять негативным влияниям социального характера, жить с людьми других культур и языков. Система кочевого образования обеспечивает тесное взаимодействие с семьей, которая является базовым институтом социализации. Совместная деятельность взрослых и детей способствует успешному формированию трудовых навыков, передаче этнокультурных традиций.

Этнопедагогика и семейное воспитание важные источники социализации детей. Социализация и адаптация детей коренных малочисленных народов Севера, является основной проблемой в семье и в образовательной сфере, где первичной ячейкой социализации является семья, вторичной – школа, третичной – профессиональная сфера (в том числе и во время обучения в высших средних учебных заведениях).

Дети – будущее семьи, надежда народа. Человечество всегда обращало и обращает основное внимание на воспитание, обучение и образование детей. Еще в глубокой древности, как у всех других народов, у нерусских народов и народностей Сибири и Дальнего Востока появились зачатки педагогической мысли для того, чтобы воспитывать детей благоразумными, трудолюбивыми, честными, человечными. Они нашли свое яркое выражение в самой практике народного воспитания, а также воплощены в народно-поэтическом творчестве – фольклоре.

Народные массы – создатели всех материальных духовных благ общества – являются творцами определенных педагогических систем, идей и взглядов. Поэтому воспитание следует рассматривать как целостный исторический процесс, как обязательный компонент развития самого общества. Его педагогика, сферы его влияния, его климат нельзя ограничивать узкими рамками только школьного или домашнего воспитания. Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал: «Школьное воспитание далеко не составляет всего воспитания народа». Только народное воспитание является живым организмом в историческом процессе народного развития [7, с. 13].

Народная педагогика является основным и главным объектом науки этнопедагогике. Народная педагогика изучает педагогические знания и опыт работы народа. Термин «этнопедагогика» полно и точно передает содержание и сущность науки, предметом которой является педагогическая культура рода, племени, народности и нации, сказывающаяся в «общности психического склада» той или иной этнической группы. Этнические особенности являются результатом этнического воспитания и влияния этнической среды. Своеобразие педагогических традиций объясняется особенностями исторических условий.

Этническая педагогика малочисленных народов отражена не только в их фольклоре, сказках и преданиях, но ее традиции, проявления мы находим в повседневной жизни, быту, труде жителей, их отношении к окружающему миру, друг к другу, в национальных чертах характера и т. д. Они очень живучи, оказывают существенное влияние на формирование характера, воли, на процесс социального становления молодого поколения. Жизнь не стоит на месте,

она меняется. Меняются вместе с ней и люди. Этносы тоже проходят определенный этап цивилизации.

Успешное использование народных традиций воспитания в деятельности школы зависит от тесного взаимодействия школы и семьи, школы и общественности. Семья является хранительницей народных педагогических традиций. В семейной педагогике ярче, чем в других звеньях воспитания ребенка, проявляются основные черты этнопедагогики.

В условиях семьи воспитывается человек, принадлежащий той или иной национальности. В своей концепции семейного воспитания доктор философских наук, профессор Б. Н. Попов пишет: «Цель семейного воспитания – содействовать тому, что ребенок стал мудрым и самостоятельным, и не мешать, чтобы он сам в себе выработал человека. Механизм достижения цели – создание воспитывающей семейно-бытовой микросреды и педагогизации семейно-бытового окружения». На моральном здоровье семьи строится мудрость школы [3, с. 42–67].

Многие из коренного населения, осознавая реальное положение своих народов, испытывают ностальгию по своей культуре, изучают экологию родной природы и всячески стремятся к возрождению той и другой. У них есть программа действия. Необходимо помочь им в практической ее реализации. При этом надо помнить, что сохранение народов Севера возможно лишь на основе территориальной целостности среды их обитания, поскольку на ней зиждется хозяйственно-материальный базис [2, с. 105].

В нашей стране придается исключительно большое значение семейному воспитанию. Оно составляет один из основных факторов формирования всесторонне развития личности.

Семейное воспитание во многом определяется личностными ресурсами семьи. Личностные ресурсы, с одной стороны, зависят от состава семьи (полная или неполная семья, многодетная семья, наличие близких родственников – братьев, сестер, бабушек, дедушек и пр.), а с другой (и главным образом) – от состояния здоровья, образования, индивидуальных интересов, уровня притязаний и простых старших членов семьи. Одна из важнейших характеристик – отношение старших к младшим, как к своим жизненным безусловным ценностям, от чего зависит мера их участия в воспитании. В определенные периоды к семейному воспитанию могут привлекаться няни, репетиторы и домашние учителя, гувернеры.

В семейном воспитании детей активное участие принимала эпическая этнопедагогика народа. В этом велика роль бабушек и дедушек. У всех народов ядро традиционной педагогики составляли воспитательные традиции, которые выступали средством сохранения воспроизводства, передачи и закрепления духовных ценностей. С их помощью от старших поколений к младшим передавались нормы поведения людей, требования к личности. В данном случае особую роль сыграли учителя, бабушки, дедушки, родители. В народной педагогике большое значение имеет преемственность поколений. Современный человек может быть и не похож на своих предков. Нынешнему ребенку мало-

численных народов необходимо усвоить не только морально-психологические ценности и ценности социальной макросреды, но и умение приспособиться, и жить в сложноорганизованной общественной среде [3, с. 50].

Труд – сама жизнь северных народов, их неотъемлемый способ существования. Семья у них – семья трудовая. Трудовое воспитание – основное ядро семейной системы воспитания, определяющее все взаимоотношения в семье. Воспитание в духе трудовой деятельности – одна из главных прогрессивных традиций в семейной культуре народов Севера. Поэтому трудовые традиции – это те порядки и обычаи, которые связаны с организацией труда, с его видами, способами выполнения, изготовлением орудий труда и их использованием [3, с. 52].

Семья должна заложить первичные рефлексивные выживания, в связи с этим настоятельно рекомендуется учитывать гендерные аспекты во всех программах, имеющих отношение к коренным народам, обеспечение адресной поддержки семьям из числа коренных малочисленных народов Севера, а также организацию оплаты труда детей, работающих с родителями в летнее время.

По данному направлению в Институте национальных школ РС (Я) разработана и реализуется программа «Социализация детей, ведущих с родителями кочевой образ жизни» как компонент проекта по развитию кочевых образовательных учреждений. Комплекс мероприятий программы охватывает следующие уровни:

- 1) зональный (во время весенних каникул на празднике «День оленевода»);
- 2) республиканский (организация отдыха детей в Республике Саха (Якутия));
- 3) федеральный (всероссийские детские центры «Океан», «Орленок»);
- 4) международный (Интернет–конференции, международные центры и т. д.).

В рамках проекта ЮНЕСКО и Министерства образования РС (Я) «Содействие распространению грамотности среди школьников, принадлежащих к коренным народам путем укрепления потенциала системы общинного образования у кочевых народов Севера Республики Саха (Якутия)» в ФГНУ «Институт национальных школ РС(Я)» по договоренности с Международным детским фондом «Дети Саха Азия» разработана поликультурная образовательная программа «Северное сияние».

Программа нацелена на изучение уникальной традиционной культуры народов Севера и Арктики, распространение знаний об их культуре и на содействие в социализации детей из кочевых школ, отдыхающих в ЦКРД «Усадьба Булуус» вместе с детьми из разных городов и улусов Республики Саха (Якутия). Важными компонентами программы являются воспитание уважения к народам, проживающим в экстремальных природно-климатических условиях Арктики и создавшим уникальную циркумполярную культуру, а также формирование мотивации к изучению культуры кочевых народов Севера.

Для реализации этой программы в «Усадьбе Булуус» был организован клуб «Северное сияние». Дети ознакомились с многогранной культурой коренных малочисленных народов Республики Саха (Якутия) – эвенов, эвенков, долган, юкагиров и чукчей, играли в увлекательные игры народов Севера «маутлами» (метание аркана), «норчан» (хапсагай), научились танцевать традиционные круговые танцы, петь песни на эвенском и чукотском языках, бисероплетению и шитью из кожи по технологиям народов Севера.

Результаты деятельности клуба «Северное Сияние» показали, что поликультурная образовательная программа, направленная на изучение культуры народов Севера и Арктики вызвала большой интерес у детей и желание в дальнейшем шире изучать культуру народов арктической зоны.

Дети кочевых школ осознают, что в их жизни учеба, знания, общения с внешним миром так же важно в их жизни, как и сохранение оленей, обычаев, языка и культуры своего народа. Наша задача – помочь им выработать оптимальную индивидуальную траекторию, подготовиться к активной созидательной деятельности. В ноябре 2007 года на международной научно-практической конференции «Образование для всех: перспективы развития образования народов, ведущих кочевой образ жизни» одним из актуальных обсуждаемых проблем стало социализация детей оленеводов. А также конференция способствовало развитию данной программы на международном уровне. Партнерские отношения с другими коренными народами северной циркумполярной зоны смогут содействовать созданию международного детского движения детей оленеводов.

Библиографический список

1. **Винокурова, М. Е.** Модернизация системы общего и среднего образования в местах компактного проживания народов Севера. [Текст] / М. Е. Винокурова, П. П. Борисов – Якутск, 2006. – С. 94.
2. **Егоров, В. Н.** Специфика деятельности малокомплектных и кочевых школ в условиях Севера. [Текст] / В. Н. Егоров, Н. Д. Неустроев – М.: Academia, 2003. – 126 с.
3. **Иванов, М. Р.** Этнопедагогика образования и воспитания детей малочисленных народов [Текст] / М. Р. Иванов, И. Е. Кириллина // III научная экспедиция «Образование за сохранение и развитие культурного наследия малочисленных народов РС (Я)» / Сост. А. П. Оконешникова. – Якутск: Бичик. – 2003. – С. 42–67
4. **Каптерев, А. И.** Информатизация социокультурного пространства [Текст] / А. И. Каптерев – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – С. 14–19.
5. **Мудрик, А. В.** Социальная педагогика [Текст] / А. В. Мудрик – М., 2000.
6. **Педагогический** энциклопедический словарь. [Текст] – М. 2003. – С. 266–267
7. **Федоров, А. В.** Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока [Текст] / А. В. Федоров, Якутск, 1979. С. 13.
8. **Энциклопедия** афоризмов: Мысль в слове [Текст] / Э. Борохов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – С. 130

УДК 373. 035. 6(571. 56) (091)

Иванова Алена Васильевна

Ученый секретарь, научный сотрудник ФГНУ «Институт национальных школ Республики Саха (Якутия)», аспирант Педагогического института Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, alivv@yandex.ru, Якутск

**РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))**

Ivanova Alyona Vasilyevna

Scientific secretary of the Institute of ethnic schools of Sakha (Yakutia), post-graduate student of the Pedagogical institute of the Yakut state university, alivv@yandex.ru, Yakutsk

**HISTORICAL DEVELOPMENT OF POLYCULTURAL EDUCATION
IN THE SAKHA REPUBLIC (YAKUTIA)**

Глобализация, в основе которой лежит идея мира без границ, выявляет противоречие между предоставлением самых широких возможностей для межкультурного взаимодействия и обмена и опасностью отрыва от своих национальных корней. В эпоху быстро меняющегося мира приобретает особую актуальность проблема сохранения веками созданной сокровищницы бесценного наследия каждого этноса, стремление народов сохранить свою самобытность, подчеркнуть уникальность языка и культуры. В условиях процесса глобализации именно поликультурное образование поможет преодолеть возникающие противоречия.

Поликультурное образование – сравнительно новая область педагогического знания. Идеи поликультурности и поликультурного образования не являются продуктами только современной жизни. Они затрагивались многими выдающимися педагогами прошлого.

Пониманию сущности поликультурного образования служат «идеи П. Ф. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. Усвоение родного языка он рассматривал как приобщение к национальным духовным ценностям и вместе с тем к общечеловеческим знаниям, формирующим научные воззрения на окружающий мир» [1, с. 4]. В воспитании, с точки зрения Каптерева, «нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала: народное нужно сочетать с инородным, со всенародным и общечеловеческим» [2, с. 56–57]. Важно, что педагог XIX века подчеркивает: постижение мировой культуры немислимо без глубокого знания культуры национальной.

Проблема национального образования не утрачивает своей актуальности и в XX столетии. Многие идеи педагога оказались востребованными в нынешней педагогической ситуации.

Из взглядов Каптерева вытекает мысль теоретиков национальной школы о том, что национальные культурные ценности не могут существовать вне контекста общечеловеческих ценностей. Национальная культура не может существовать вне взаимодействия с другими культурами, а значит, и национальное образование ориентируется не только на культурные приоритеты своего народа, но и на культурные ценности, выработанные другими нациями. Образование и воспитание в поликультурном мире должно вестись с учетом национальных различий.

Феномен поликультурности стал предметом особых исследований в мировой педагогике с 1960-х годов. За рубежом накоплен значительный опыт осмысления проблем поликультурного образования. Согласно анализу, проведенному А. Н. Джуриным, одно из первых нормативных определений понятия «поликультурное воспитание» дано в 1977 году. Поликультурное воспитание – это «воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку» [3, с. 317]. В мировой педагогике проблема поликультурного образования рассматривалась в работах Дж. Фрезера, Гибсона, Р. Люсиер, М. Хинта и др.

Международная энциклопедия образования (1994) «рассматривает поликультурное образование как важную часть современного общего образования, способствующую усвоению учащимися знаний о других культурах; уяснению общего и особенного в традициях, в образе жизни, культурных ценностях народов; воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем» [1, с. 5].

Российские ученые к разработке этой проблематики приступили сравнительно недавно, в 1990-х годах. В «Словаре терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли» понятие «поликультурное образование» раскрыто как «приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде» [4, с. 46] Это означает, что процесс формирования личности может быть плодотворным лишь с использованием культурно-исторического опыта общения народов мира.

Глобальные изменения, происходящие в мировом культурном и образовательном пространстве, требуют новых подходов к решению вопросов в данной области, при этом важно умелое освоение накопленного опыта. Поддержка и сохранение культурного и языкового разнообразия названы в числе приоритетных в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы. В этой области подготовлены ряд нормативных документов и реализуются специальные программы по их претворению в жизнь, среди которых можно отметить: Всеобщую декларацию о культурном разнообразии (2001), Конвенцию об охране

нематериального культурного наследия (2003), Рекомендации о развитии и использовании многоязычия и всеобщего доступа к киберпространству и Конвенцию об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (2005). Общая задача состоит в том, чтобы на национальном и международном уровнях была признана важность культурного и языкового разнообразия в системе образования, в сфере культурного самовыражения и в киберпространстве.

В современной российской педагогической науке активно используется зарубежный опыт, но также вырабатываются и новые подходы к проблеме (Ю. Н. Арутюнян, Н. М. Лебедева, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова, В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк и др.) Ученые считают, что исторически сложившееся многообразие национальных и этнических культур многонациональной России создает все условия для успешного становления и развития поликультурного образования.

Поликультурное образование – явление для нашего общества достаточно новое, пришедшее на смену интернациональному социалистическому воспитанию. В течение многих десятилетий советская школа накопила ценный опыт интернационального воспитания школьников. Клубы интернациональной дружбы, фестивали, совместный отдых детей разных национальностей со всех уголков Советского Союза формировали добрые межнациональные отношения. Но «железный занавес» советского общества ограничивал интернациональное воспитание рамками хотя и самой огромной в мире, но все же одной страны.

Поликультурный характер российского образовательного пространства объясняется многонациональностью нашей страны. Среди регионов России, где «принцип поликультурности играет определяющую роль в организации национального образования», можно выделить республику Дагестан «с богатой историей, многообразным национально-культурным наследием, многонациональным составом общества» [5, с. 41]. «Не раз уже в различных источниках информации отмечалось, что по числу изучаемых языков Дагестану с его многочисленными горскими диалектами и наречиями уступает лишь Башкортостан, который называют «золотым сердцем» Евразии, одним из центров отечественного востоковедения, местом доброго взаимодействия ислама и православия» [6, с. 108, 107]. «Российское государство, пройдя трудную многовековую историю, имеет богатый опыт мирного сосуществования различных религий, культур, этносов, приобретенный путем синтеза духовных, культурных, практических достижений народов и Востока, и Запада. Россия – северная страна. Особенность российского Севера в том, что здесь вся деятельность осуществляется в тесном взаимодействии многих коренных и пришлых народов. Эти народы создали свой особый арктический уклад и культуру, основанные на науке сотрудничества для выживания и развития в экстремальных природных условиях» [7, с. 39, 40].

Республика Саха (Якутия), являясь самой северной республикой Российской Федерации, представляет собой неповторимую, уникальную модель Рос-

сии не только по природным и климатическим особенностям, но и по этническому составу жителей. В Якутии проживает более 120 национальностей и накоплен немалый опыт по поликультурному образованию. История становления поликультурного образования в якутской школе представляет огромный интерес, что определяется сочетанием этнокультурных и межкультурных ценностей и идеалов. Его можно рассмотреть на примере четырех этапов, связанных с теми или иными историческими периодами:

1 этап – якутское просвещение до 1922 года; 2 этап – история якутской школы в советский период (1922–1991); 3 этап – национальная школа в период демократизации (1991–2003); 4 этап – образование республики на современном этапе в условиях глобализации (с 2004 года до наших дней). В контексте этих исторических этапов несомненна роль языка как средства познания культуры, важного условия поликультурного образования. Родной язык – материнский язык. Пока есть он, несущий свет души своего народа, будет жива культура, духовное наследие, будет жив народ.

В развитии образования дореволюционной Якутии большую роль сыграли политические ссыльные, являющиеся представителями разных национальностей: А. А. Бестужев-Марлинский, Э. К. Пекарский, Н. Г. Чернышевский, В. Л. Серошевский, Е. М. Ярославский, С. Орджоникидзе и другие. Они изучали быт, традиции, культуру, язык якутов, знакомили их с лучшими традициями мировой культуры. Передовые идеи политической интеллигенции пролили «свет знаний и культуры» [8, с. 181] и были продолжены великими сынами якутского народа: А. Е. Кулаковским – Ексекулээх, А. И. Софроновым – Алампа, Н. Д. Неустроевым, П. А. Слепцовым – Ойунским, выходцами из Таттинского улуса. После учебы в сельских школах продолжили обучение в училищах, учительских семинариях г. Якутска, учительствовали. Все они, основоположники якутской литературы, ратовали за просвещение родного народа, приобщение его к культуре и прогрессу. Самобытный талант первых якутских писателей опирался на устное народное творчество саха и русскую классическую литературу.

Особенностью первого этапа является хорошее знание родного языка как залога успеха в овладении русским языком, стремление якутского народа к просвещению и культуре, связанное с именами ярких лидеров первого поколения национальной интеллигенции, которые сами были представителями интернациональных семей, работали в союзных республиках.

Развитие поликультурного образования на *втором этапе* проходило через три основных направления: преподавание дисциплин гуманитарного цикла, культивирование духа интернационализма в воспитательной деятельности, межличностный диалог с представителями других культур. Цикл гуманитарных предметов был представлен курсами родного, русского, иностранного (французского, английского, немецкого) языков, якутской, русской литературы, истории. Идея интернациональной дружбы была ведущей во внеклассной работе – организовывались КИД-ы (Клубы интернациональной дружбы), учащиеся переписывались со своими сверстниками из многих уголков Советс-

кого Союза. Так, учащиеся открывали для себя культуру разных народов, а их друзья по переписке узнавали многое о своеобразном колорите далекой Якутии. Такой диалог культур стал возможен благодаря «великому, могучему» русскому языку, ставшему поистине языком межнационального общения. Межличностный диалог с носителями других культур: учителями, врачами, геологами и людьми других профессий, приехавшими осваивать край вечной мерзлоты, тоже стал возможен через владение русским языком. *Формирование понятия «советский народ», чувства коллективизма, интернациональной дружбы между представителями разных культур через овладение русским языком как языком межнационального общения – яркие характеристики школы Якутии советского периода.*

Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций провозгласила 2008 год Международным годом языков. Дата 21 февраля, когда отмечается Международный день родного языка, приобрела в 2008 г. совершенно особое значение. А в Республике Саха с 1996 года 13 февраля отмечается День родного языка. Еще в 1913 году С. А. Новгородов, создатель якутского алфавита, на Всероссийском съезде народных учителей выступил «с докладом «Краткие сведения об якутах, их школы и их право на образование», в котором выдвигает смелое для того времени требование о создании национальной школы с обучением детей на родном языке, о субсидировании подготовки и издания учебников на якутском языке» [9, с. 184]. И введение *Концепции* обновления и развития национальных школ в Якутской АССР, которое является огромным завоеванием, ярким достоянием *третьего этапа*, было своего рода возрождением. В основу Концепции заложена идея обеспечения права обучения и воспитания детей на родном языке, что признает «единство в многообразии». «Эта жизнедеятельная стратегия единства и многообразия предполагает, прежде всего, возрождение и поддержку культур: признание решающей, приоритетной роли родного языка» [10, с. 5]. Основные идеи и положения Концепции нашли отражение в содержании общего образования, учебном плане, в который были впервые дополнительно включены такие предметы, как «Ураанхай саха обото» («Дитя племени саха» (уроки нравственности), «Кыыс Куо» (подготовка девушек к жизни), «Урун Уолан» (подготовка юношей к жизни), «Национальная культура коренных народов Якутии», «Национальная культура народов Якутии», «Русская национальная культура», «Мировая художественная культура». Сочетание национальной и общечеловеческой культуры основывалось на принципе «от освоения культуры родного народа к культуре народов совместного проживания, затем – приобщение к мировой культуре» [11, с. 38], что формирует культурологическую компетенцию. В процессе такого обучения происходит знакомство с национальными традициями, усвоение картины мира другой культуры, поэтому приобретает значение проблема диалога культур. И ценным партнером в любом межкультурном диалоге является язык как выразитель нации, этноса. Это служит развитию мотивации к изучению иностранных языков, овладение которыми открывает двери в чудесный мир своеобразной, неповторимой культуры других народов.

Сопоставление элементов культуры другой страны со знанием родной культуры дает возможность получить подтверждение идеи многообразия культур, учитывать их во взаимоотношениях с носителями других культур, испытывать стремление к культурному сотрудничеству с зарубежными странами. Реализация положений Концепции стала первым шагом «в сторону прогрессивных проявлений мирового культурного пространства» [12, с. 17].

В результате воплощения идей и чаяний педагогов-энтузиастов в этот период начали появляться инновационные образовательные учреждения, цель которых – интеграция в мировое образовательное пространство. В ассоциированных школах, возникших как социальный заказ ассоциаций народностей – общин города Якутска: саха-корейской гуманитарной (1994), саха-французской (1996), многопрофильной саха-бельгийской гимназии (1998), саха-канадской (2000), саха-немецкой (2001), наряду с углубленным изучением языков, страноведческих, культуроведческих материалов, особое внимание уделяется формированию толерантной личности. Также в процессе межъязыкового, межкультурного обмена немалая роль отводится учреждениям дополнительного образования детей. В лингвистических центрах «Интенсус», летних лагерях «Лингва», «Уунээйис» («Росток») с изучением европейских языков началось обучение и восточным языкам: японскому, корейскому, китайскому, предоставляющее возможность приобщения к великой культуре Востока. С 1994 года проводится международная олимпиада школьников по математике, физике, химии, информатике «Туймаада» с целью выявления эквивалентности образования нашей республики и мирового образовательного пространства. А представители разных народов стали проявлять подлинный интерес к языкам и культуре коренных народов республики. Одной из успешных форм работы по данному направлению стало международное партнерство, цель которого укрепление взаимопонимания, межнационального сотрудничества на основе контактов между студентами, учащимися разных стран. Образовательные международные обмены осуществляются зарубежными партнерами из Великобритании, Франции, Германии, США, Канады, Бельгии, Южной Кореи, Румынии, Китая, Финляндии, Австрии, Турции и др. *Формирование культурологической компетенции, основанной на главном принципе Концепции «от знания культуры родного народа к пониманию культуры народов совместного проживания, к освоению ценностей русской и мировой культур», включение в активный диалог культур на основе владения родным, русским и иностранными языками стало ключевым моментом третьего этапа.* Все это открыло для Якутии окно в мир, перспективы образования без границ, что напрямую связано с процессом глобализации.

«Подписание в 1999 году в Болонье руководителями образования 29 стран Совместной декларации европейского образовательного пространства ... положило начало так называемому Болонскому процессу» [13, с. 97], с которого начинается отсчет *эпоха глобализации.* «Россия официально присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году» [13, с. 99]. На современном этапе ярким примером нового типа взаимоотношений стал интерес к опыту наци-

ональной культуры коренных народов Якутии со стороны международных организаций. В рамках такого сотрудничества идет реализация проектов ЮНЕСКО («Ассоциированные школы», «Образование для всех» («Кочевая школа», «Школа Севера»), «Олонхо» и т. д.) с целью поддержки культурного, языкового разнообразия малочисленных представителей республики. А провозглашение в век глобализации и информатизации якутского эпоса олонхо мировым шедевром устного нематериального творчества человечества и уникальности традиций кочевого образа жизни коренных народов являются началом равноправного диалога в мировом сообществе, культурном и образовательном пространстве.

Отрадно отметить, что именно на древней земле Олонхо в июне 2007 года прошел IV Конгресс народов России, приуроченный 375-летию вхождения Якутии в состав Российского государства. Проведение такого знакового события в северной республике неслучайно, так в 1995 году именно в Якутии впервые в России была создана Ассамблея народов, и только потом, в 1998 году – Ассамблея народов России. И, по мнению участников Конгресса, Республике Саха (Якутия) «удалось сберечь уникальную самобытную культуру» и стать «примером толерантности, межнационального согласия». И важнейшая роль в сохранении межнационального мира и согласия принадлежит общественным организациям, созданным по национальному признаку, а их в республике 56. О многом говорит тот факт, что «Якутия первой в России, еще в 1995 году, разработала и приняла Концепцию государственной национальной политики. Ее основной целью стала выработка и реализация системной государственной национальной политики, призванной обеспечить равенство всех перед законом, независимо от национальности, и создание условий для развития национальной культуры всех этносов, проживающих на территории республики» [14, с. 11].

Республика Саха (Якутия) как регион, прошедший 375-летний путь совместного проживания представителей более 120 национальностей, являясь примером толерантности, остается территорией межнационального согласия. Серьезные усилия Правительства республики направлены на обеспечение конституционных гарантий свободного развития народов, населяющих ее, и диалога национальных культур. В контексте выбранного курса национальной политики прослеживание исторических этапов развития поликультурного образования играет немаловажную роль.

Библиографический список

1. **Макаев, В. В.** Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы [Текст] / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика, 1999. – № 4.
2. **Каптерев, П. Ф.** Избранные педагогические сочинения. [Текст] / П. Ф. Каптерев – М., 1982.

3. **Борисенков, В. П.** Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. [Текст] / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк – М., Педагогика, 2006.
4. **Макаев, В. В.** Словарь терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли. [Текст] / В. В. Макаев – Пятигорск, 1998.
5. **Багомедова, З. М.** Культурно-образовательное пространство Республики Дагестан. [Текст] / З. М. Багомедова – Педагогика // 2006, №9.
6. **Сурин, А. Ш.** Изучение государственных и родных языков в республике Башкортостан: опыт, проблемы, перспективы [Текст] / А. Ш. Сурин // Языки народов Российской Федерации – национальное богатство общества и государства. Материалы Первого Всероссийского Форума, М., 2008.
7. **Штыров, В. А.** Доклад на пленарном заседании Конгресса народов России [Текст] / В. А. Штыров // Историческое духовное наследие дружбы народов России: традиции и современность. Материалы Конгресса народов России. Якутск, 2007.
8. **Абрамова, М. А.** Гуманистические представления в культуре народов Якутии. [Текст] / М. А. Абрамова, Н. Д. Неустроев – М.: Academia, 2003.
9. **Пестерев, В. И.** История Якутии в лицах. [Текст] / В. И. Пестерев – Якутск: Бичик, 2001.
10. **Волков, Г. Н.** Самая конструктивная концепция национального спасения [Текст] / Г. Н. Волков // Концепция обновления и развития национальной школы Республики Саха (Якутия): замысел, достижения, возможности. Сборник тезисов. – Якутск, 2001.
11. **Жирков, Е. П.** Образование и развитие: национальная стратегия на подступах к XXI веку [Текст] / Е. П. Жирков // Национальная школа: концепция и технология развития: Доклады и материалы международной конференции. – Якутск, 1993.
12. **Николаев, М. Е.** Во имя духовного возрождения и прогресса Якутии [Текст] / М. Е. Николаев // Национальная школа: концепция и технология развития: Доклады и материалы международной конференции. – Якутск, 1993.
13. **Иванова, В. И.** Болонский процесс и российское высшее образование. [Текст] / В. И. Иванова // Педагогика. – 2006. – № 1.
14. **Демьянов, И.** Духовное притяжение [Текст] / И. Демьянов // Российская Федерация сегодня – 2007, ноябрь.

Раздел VI
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 808. 5 «17» – «20» (045)

Кашкарева Елена Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культуры речи и методики преподавания русского языка и докторант кафедры общей педагогики факультета педагогического и художественного образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, kashea@mail.ru, Саранск

**ИНФОРМАТИВНЫЕ ЕДИНИЦЫ В ТЕКСТОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ XVIII–XXI ВВ.**

Kashkareva Yelena Alekseyevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer at the chair of Methods of teaching Russian and post-graduate at the chair of general pedagogics, at the faculty of pedagogical and art education of the Mordovian state pedagogical institute, kashea@mail.ru, Saransk

**INFORMATIVE UNITS IN THE TEXT ACTIVITY
OF THE TEACHER IN THE 18TH–21ST CENTURIES**

Общение, как известно, предполагает обмен смысловой, текстуально организованной, информацией, т. е. структурированной с учетом мотивов и целей общения. В ситуации же учебного общения, призванного обеспечивать коммуникативно-познавательную деятельность учащихся, текстовая деятельность приобретает высший уровень организованности, структурированности, точности. Рассмотрим специфику такой информативной единицы текстовой деятельности, выполняющей особую функцию в реализации задач учебного общения, как предисловие с точки зрения его интерпретационных характеристик, т. е. тех его свойств, которые способствуют или препятствуют адекватному истолкованию, обуславливают ту или иную меру информативности текста.

Под информативностью, вслед за Т. М. Дридзе, понимаем не абсолютное количество информации в тексте, не общую его «информационную насыщенность», но лишь ту смысловую информацию, которая станет достоянием реципиента [4]. Оценкой информативности текста, таким образом, служит мера адекватности интерпретации реципиентом замысла, цели, основной идеи, коммуникативного намерения автора.

Традиционно, в рамках функциональной стилистики, в ряду жанров научной литературы (в частности, в монографии) выделяют так называемую прагматическую рамку, создаваемую периферийными текстами – аннотацией, предисловием, заключением, библиографическим списком, оглавлением и другими текстами [3; 13]. Являясь в научно-познавательном плане

избыточными по своей сути, периферийные тексты становятся необходимыми компонентами политекстуальной структуры монографии: в краткой и обобщенной форме дублируя основной текст, они представляют важнейшие аспекты полученного знания, программируя тематическое развертывание основного текста и в то же время удовлетворяя информационные потребности адресата.

Именно количество содержащейся в тексте смысловой информации – это тот, разграничитель, который выявляет специфику предисловия в отличие от других текстовых единиц, сближающихся с ним по своим антиципирующее-интерпретационным и компрессионно-интерпретационным свойствам: заголовок книги, аннотации и оглавления. Количество содержащейся информации, необходимой для осуществления определенных текстовых действий, связанных с выбором вида чтения и обработки смысловой информации в той или иной коммуникативной ситуации, здесь разное: заголовок и аннотация – ознакомительное чтение – в ситуации выбора определенной книги для приобретения, например, в книжном магазине; содержание (оглавление) книги – изучающее чтение в ситуации подготовки информации по определенному вопросу.

Исключительной особенностью предисловия считаем его интеграционный характер именно по количеству информации, или по мере информативности, необходимой для адекватной интерпретации всей книги; образно выражаясь, предисловие – это некая «обнаженная стратегия» в направлении интерпретации книги, где имеется определенная программа последующих текстовых действия читателя. Чтение предисловий к учебным книгам отличается некоторыми особенностями, связанными как со спецификой данного вида речевой деятельности, осуществляемой именно в целях учебно-педагогического общения, так и со спецификой данной текстовой единицы, традиции составления которой складываются в русской учебной литературе с XVIII в. – с М. В. Ломоносова. Надо сказать, что в профессиональной текстовой деятельности преподавателя чтению уделяется значительное внимание: от умения читать (воспринимать, осмысливать, интерпретировать, понимать информацию, содержащуюся в письменных речевых произведениях) зависит успешность и результативность всей его интеллектуально-речевой деятельности [9]. Работая с предисловиями, педагог осуществляет так называемое методическое чтение, когда читают не столько для того, чтобы знать, не столько для того, чтобы научиться, сколько для того, чтобы передать тем или иным образом прочитанное учащимся [5]. Поэтому часто на основании педагогической интерпретации предисловия читается и понимается вся учебная книга, составляется вводное занятие по предмету, формулируется целевая установка занятия и т. п.

Проиллюстрируем сказанное примерами, обратившись к анализу материалов предисловий к учебным книгам XVIII–XXI вв., показывающему, что структура предисловия сложилась в результате исторического развития данной текстовой единицы. Заметим, что предисловия к учебной литературе

прошлого в отличие от современных в своем составе имеют и дополнительные структурно-содержательные компоненты.

Если обратиться к происхождению термина *предисловие* как вводной статьи к какому-нибудь сочинению, содержащей предварительные приготовления, разъяснения, то по историко-этимологическим источникам становится ясно, что оно образовалось от слова *слово* (древнерусское с XI в.) префиксальным способом: первоначально предлог старославянского происхождения *пред, переже, прежде* перешел в приставку [15].

Традиционными компонентами предисловия к учебной книге в современной лингвистической литературе называются следующие: указание на актуальность книги, характеристика ее адресата, целевое назначение, информация об особенностях структурирования и оформления учебного материала, обоснование выбора именно такой формы (в том числе и языковой) подачи материала, указание на собственное отношение к способу интерпретации, избранному в этой книге и другие.

Что касается такого компонента, как мотивация написания учебной книги и ее актуальность, то отмечаем, что в современных изданиях мотивация почти отсутствует, заменяясь актуальностью; в изданиях прошлого мотивация соединяется с актуальностью, имея часто образный характер языкового воплощения: «Предлагаемая вниманию читателя книга возникла из педагогической деятельности автора. Преподавая русский язык в одной из частных московских гимназий, автор натолкнулся на класс, не успевший, по случайным причинам, приобрести в течение первых 3-х лет пребывания в школе сколько-нибудь прочных знаний из синтаксиса. Обладая некоторым научным багажом в этой области, он не устоял перед соблазном изложить перед своей сплошь 14-ти – 15-тилетней аудиторией основные вопросы синтаксиса в том виде, в каком они трактуются современным языкознанием. Образовавшиеся в результате школьные записки, расширенные и дополненные, и появляются перед публикой. ...» [10].

Другой компонент структуры предисловия – указание на использование научных и учебных трудов в качестве опоры при написании собственной учебной книги у современных авторов отсутствует: не указывается, какую научную традицию они поддерживают – такого рода информация содержится, как правило, в виде списка использованных источников; однако почти в каждом предисловии к учебной книге, выходящей в свет в настоящее время, обязательно говорится о собственном опыте, положенном в основу работы: «Теоретический курс стилистики создавался и дополнялся автором в процессе многолетней работы со студентами МГУП и слушателями курсов повышения квалификации редакторов при Московском полиграфическом институте...» [1]; «В основе «Русской стилистики» лежат лекции, читаемые автором в Литературном институте им. А. М. Горького...» [2]. Для сравнения обратимся к предисловию указанного труда А. М. Пешковского: «Научным фундаментом книги послужили прежде всего университетские курсы

проф. Ф. Ф. Фортунатова и В. К. Поржезинского, учителей автора. Из других крупных источников должны быть упомянуты А. Потебня, «Из записок по русской грамматике», т. т. I, II и III, Paul, «Principient der Sprachgeschichte», Mikloschitsch, «Vergleichende Syntax der slav. Spr», Delbruck, «Vergl. Syntax der indogerm. Spr. » и др. ...» [10].

Особого внимания заслуживает жанровый компонент предисловия – постановка цели учебной книги: если в современных работах намерение автора выражено чисто формально, без пояснений, то в учебниках прошлого постановка цели сопровождается дополнительными комментариями, часто занимающими значительную часть предисловия: «... Но главные его цели были и остались значительно шире. Дать представление возможно более широким слоям читающей публики о языковедении, как особой науке, и, в частности, о ее ветви – грамматике, с дальнейшим подразделением на морфологию и синтаксис; обнаружить несостоятельность тех мнимых знаний, которые получены читателем в школе и в которые он обычно тем тверже верует, чем менее сознательно он их в свое время воспринял; отделить грамматическую сущность речи от ее логико-психологического содержания, показать, что у всех этих скучных падежей, наклонений, аналогов и т. д. есть свое содержание, в школе игнорируемое и замещающее логическим; наконец, устранить вопиющее смешение науки о языке с практическими применениями ее в области чтения, письма и изучения чужих языков – вот как определяются эти цели. Последняя цель особенно близка была его сердцу...» [10].

Авторы прошлого считали необходимым в предисловии обозначать и объяснять особенности внешнего оформления учебной книги: отбор материала, языковая форма: «Я только желал ввести в современное преподавание русского языка в современной школе тот материал, который признаю полезным и важным для учеников, и в той обработке, которая является наиболее соответствующей современному положению науки о русском языке. Из-за этого мой Учебник несколько труднее других учебников, но я избегал, насколько умел, в своем изложении таких определений, которые были бы трудны для усвоения учениками средней школы. С другой стороны, исходя из убеждения, что лучше не касаться совсем трудных вопросов языка в учебнике для средней школы, чем искажать науку и в искаженном виде предлагать ее для усвоения ученикам средней школы с тем, чтобы в Университете этих же учеников потом переучивать, я тем не менее не мог уклониться от сообщения ученикам в своем Учебнике тех элементов науки в современном их освещении, который признавал необходимым в средней школе нашего времени» [14]; «... Снабдил книгу тремя указателями, имея в виду облегчить читателю пользование ею, именно дав возможность производить частные справки по вопросам, касающимся как грамматических явлений, так и отдельных слов, при чем в последних в большинстве случаев я подчеркивал те звуки и звукосочетания, о которых говорил на цитируемых страницах» [8]; «Для облегчения чтения книга набрана двумя способами. Все хотя сколько-

нибудь трудное, отвлеченное, а также все частное или прикладное выделено в «мелкий» (собственно, сжатый) шрифт, основному же тексту придан, по возможности, самостоятельный характер, с тем расчетом, чтобы при желании можно было бы ограничиться им одним...» [10]. Примеры обоснования подобных интерпретаций находим и в учебных книгах более позднего времени, однако, думается, что причина таких текстовых действий методического характера скорее связана с личностной особенностью самого автора, а не с осознанным желанием ориентировки на конкретного адресата: «Книга написана на основе лекций, читанных автором на факультете журналистики МГУ. Стиль лекций, вероятно, ближе других стилей и жанров «письменной речи» к разговорному языку. И лексика, и грамматические конструкции, и интонация, свойственные разговору, беседе, в иных метах книги, видимо, пробиваются сквозь обычный стиль учебного пособия...» [6].

Особняком в смысле особенностей составления предисловия к учебным книгам стоит Российская грамматика М. В. Ломоносова, где вместо предисловия (по законам того времени) находим обращение «Пресветлейшему государю, Великому князю... Павлу Петровичу...», построенное в жанре эпидейктической речи. Вознося похвальные речи, автор в то же самое время закладывает основы русской традиции составления предисловий к учебным книгам: так обозначается цель работы: «...Отважась на оное, сколько мог я измерить, сочинил малый сей и общий чертеж всей обширности, Российскую грамматику, главные правила в себе содержащую...», высказываются соображения об актуальности предпринятого: «...Тупа Оратория, косноязычна Поэзия, ...Сомнительна Юриспруденция без Грамматики» [11].

В качестве основной содержательной особенности предисловий в учебных книгах прошлого можно отнести их интеграционный характер: кроме собственно предисловных включаются и элементы введения, где, как известно, излагаются научные идеи и убеждения, положенные в основу учебника, даются основные научные понятия и т. п. [7], и элементы методических рекомендаций [14], и элементы рецензии [12].

Очевидно, что преподаватель XXI в., стремящийся к эффективной трансляции смысловой информации в процессе учебного общения посредством обращения к научным изданиям или в ходе подготовки к опубликованию собственного труда, сможет ее организовать, учитывая традиции составления предисловия как информативной единицы текстовой деятельности в учебной литературе XVIII–XXI вв.

Библиографический список

1. **Голуб, И. Б.** Стилистика русского языка [Текст] / И. Б. Голуб. – 7-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 448 с.
2. **Горшков, А. И.** Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика [Текст] : Учеб. для педагогических университетов и гуманитарных вузов / А. И. Горшков. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 367 с.

3. **Десяева, Н. Д.** Стилистика современного русского языка [Текст] / Н. Д. Десяева, С. А. Арефьева. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
4. **Дридзе, Т. М.** Язык и социальная психология [Текст] : Учеб. пособие для фак. журналистики и филолог. фак. ун-тов / Т. М. Дридзе. – М.: Высш. школа, 1980. – 224 с.
5. **Интерпретация** научного текста в ситуации учебного общения. [Текст] : Научно-методическое издание / под ред. Н. Д. Десяевой. – Саранск: Изд-во Мордов. гос. пед. ин-т. – 2002. – С. 5–29.
6. **Калинин, А. В.** Лексика русского языка. [Текст]: учебное пособие / А. В. Калинин. – М.: Издательство Московского университета, 1971. – 231 с.
7. **Лингвистические** исследования А. Томсона. Т. 1. [Текст] / С.-Пб. Типография Е. Евдокимова. Б. Итальянская, № 11. – 1887.
8. **Общий** курс русской грамматики (Из университетских чтений) В. А. Богородицкого, заслуженного профессора Императорского Казанского Университета, изданному в Казани в 1913 г.).
9. **Педагогическая** риторика [Текст] : учеб. пособие / под ред. Н. А. Ипполитовой. – М.: МПГУ, 2001. – С. 211–230.
10. **Пешковский, А. М.** Русский синтаксис в научном освещении. Популярный очерк. [Текст] Пособие для самообразования и школы. Издание 2-е. Государственное издательство. М., 1920.
11. **Российская** грамматика Михайла Ломоносова. Печатана в Санктпетербурге при Императорской Академии наук. 1775 г.
12. **Серебренников, Б. А.** Историческая морфология мордовских языков. Академия наук СССР, Институт языкознания. [Текст] / Б. А. Серебренников – М., 1967.
13. **Стилистический** энциклопедический словарь русского языка [Текст] / под ред. М. Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с.
14. **Учебник** грамматики русского языка. Часть первая. Этимология. Для средних учебных заведений. Составитель Е. О. Будде, Ординарный профессор Императорского Казанского Университета. 2-е издание, пересмотренное и исправленное. Казань, Типография Б. Л. Домбровского, 1902.
15. **Черных, П. Я.** Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. [Текст] / П. Я. Черных. – 5 – е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2002.

УДК 371. 487

Сапожникова Татьяна Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», sapozhnikova-tat@mail.ru, Ярославль

ВОСПИТАНИЕ СВОБОДНОГО ЧЕЛОВЕКА В ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Sapozhnikova Tatyana Nikolaevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of social pedagogics and organization of work with youth at the K. D. Ushinsky Yaroslavl state pedagogical university, sapozhnikova-tat@mail.ru, Yaroslavl

EDUCATION OF THE FREE PERSON IN HISTORY AND THEORY OF PEDAGOGICS

В настоящее время воспитание свободного человека рассматривается в качестве приоритетного направления государственной политики в области образования.

Выпускники общеобразовательных школ России должны обрести способность к самостоятельному экзистенциальному выбору, умение самореализоваться в соответствии с ним, максимально используя собственные ресурсы и возможности социокультурной среды. В связи с этим актуальной становится проблема оказания помощи старшеклассникам в их жизненном самоопределении, стимулирующая разработку новых педагогических концепций и технологий.

Несмотря на современность такого подхода, мы отмечаем, что в истории и теории педагогики существует достаточно большое количество научных идей, имплицитно и эксплицитно рассматривающих особенности деятельности учителей школы в этом направлении.

В соответствии с задачами исследования мы проанализировали различные подходы к подготовке школьников к жизненному самоопределению в условиях образовательных учреждений на предмет соответствия следующим требованиям:

- создаются ли условия для саморазвития индивидуальности школьника;
- стимулирует ли деятельность педагога поиск жизненных перспектив на основе рефлексивной оценки воспитанниками своих потребностей и возможностей;
- обеспечивает ли наставник включение старшеклассников в различные виды социальных отношений, необходимых для создания субъективной картины мира, в границах которой осуществляется экзистенциальный выбор;

– предусматривает ли взаимодействие учителя и учащегося рефлексивно ценностный анализ жизненных событий и связанных с ними переживаниями.

Историко-педагогический анализ позволил прийти к заключению о том, что ни одна концепция в полной мере не отвечает перечисленным требованиям. Однако в теории и истории зарубежного и отечественного образования существует достаточно большое количество оригинальных идей, заслуживающих внимания и дальнейшей научной разработки.

Истоки рассматриваемого феномена кроются в концепции поиска истины Сократа, в которой позиция педагога рассматривается как способ оказания помощи воспитаннику в принятии решения на основе личностных ценностей и требований совести.

Философ критиковал привычное образование, основанное на научении, передачи ученикам готовых знаний в виде кем-то добытых истин. Он полагал, что обучающимся необходимо предоставить возможность для их самостоятельного поиска и объяснения смысла путем самопознания и разрешения внутренних противоречий.

Педагогическую помощь в этом процессе Сократ назвал майевтикой – искусством извлекать скрытое в человеке правильное знание с помощью искусных проблемных вопросов.

Аристотель в «Политике» акцентировал внимание на естественной потребности свободного человека в образовании тела и души, наклонностей и ума, которое достойно его и само по себе прекрасно, а не значимо лишь с точки зрения сугубо утилитарной практической пользы.

Таким образом, идеи педагогического сопровождения жизненного самоопределения были заложены античной педагогикой, основавшей гуманистическое образования, «достойного свободного человека».

Создание педагогом условий для жизненного самоопределения молодых людей является ключевой идеей теорий гуманного и свободного воспитания.

Ж. Ж. Руссо, один из основоположников идей свободного воспитания в зарубежной педагогике, считал, что наставник должен скрыть свою роль ведущего в общении с ребенком, поскольку для молодого человека значимы только те знания, к которым он пришел самостоятельно.

А. Нилл, настаивавший на невмешательстве педагога в процесс развития личности, был убежден в том, что каждый ребенок должен самостоятельно определиться в жизни, найти свое призвание. Цель его школы Саммерхилл состояла в воспитании счастливого человека, человека способного к обретению себя в окружающем мире.

В концепции вальдорфской школы жизненное самоопределение ребенка рассматривалось как результат развития его живого мышления в постоянном диалоге с природой.

Подлинной свободой ребенка Р. Штейнер называл внутреннее переживание и утверждал, что существо самого ребенка покажет путь, по которому будет

осуществляться процесс его свободного становления. С его точки зрения, подлинное воспитание заключается в том, чтобы избежать вторжений в область личности и предоставить этой личности самой осуществить то, предпосылки чего были заложены педагогом.

В творчестве И. Г. Песталоцци отчетливо просматривалось понимание образования как поддержки ребенка в его самостоятельном развитии, как помощь ребенку, который творил себя сам, осознавая свои индивидуальные особенности и свои возможности.

А. Дистервег был уверен в том, что высшую ступень состояния души ребенка составляет развитие способности к свободному самоопределению. При этом душа ученика, хотя и возбуждается внешними впечатлениями, но уже не подчиняется им: она следует своему свободному решению.

Идеи экзистенциальной философии и экзистенциальной психологии, получившие распространение в XX веке обогатили педагогику реальными предложениями по свободному воспитанию.

Наиболее оригинальной, на наш взгляд, стала теория морального развития Л. Кольберга, согласно которой нравственные чувства у детей возникают из взаимодействия между их развивающимися мыслительными структурами и постепенно расширяющимся социальным опытом.

На практике, чтобы создать благоприятные условия для дискуссии и обеспечить непосредственное знакомство учеников с более развитыми моральными суждениями, он основал несколько «справедливых сообществ» – особых групп из учеников и учителей в государственных средних школах. Каждую неделю наставники и воспитанники совместно планировали деятельность школы, принимая решения демократическим путем: учителя действовали как помощники, поощряя учеников рассматривать нравственные последствия тех или иных действий.

Как показал опыт, школьники из «справедливых сообществ» имели тенденцию к проявлению более развитого морального мышления. Эти результаты наглядно свидетельствуют: зрелое моральное рассуждение появляется тогда, когда дети свободно выражают свое мнение по нравственным вопросам, выдвигаемым старшими, а старшие, в свою очередь, демонстрируют детям более высокий уровень морального рассуждения.

Смысл педагогического метода, разработанного М. Монтессори, заключался в том, чтобы, особым образом организуя среду жизни ребенка, предоставлять ему возможность свободно действовать в соответствии с его естественными наклонностями. По ее мнению, воспитанник должен заниматься с предлагаемыми в определенной последовательности дидактическими материалами, способствующими саморазвитию, а миссия педагога заключается в наблюдении за его поведением и предоставлении новых материалов тогда, когда он исчерпал возможности предыдущих.

Результатом развития идеи свободного воспитания в России явились педагогические теории, которые включили в себя определенные знания о суще-

ности процесса взаимодействия взрослого и ребенка, имеющего своей целью развитие творческого потенциала личности.

Так, Л. Н. Толстой основной акцент сделал на естественно складывающейся атмосфере сотрудничества между учителем и учеником, которое полностью исключает принуждение.

Ключевая идея К. Н. Венцеля состояла в том, чтобы не формировать ребенка согласно определенному идеалу человека, а содействовать тому, чтобы посредством самопроизвольного развития его индивидуальный образ принял ясные и четкие формы. Он отмечал, что если учитель вместе со своими учениками вырабатывает траекторию преподавания, план действий, то эта траектория становится их коллективным результатом, в итоге, ученик чувствует себя полноценным участником воспитательно-образовательного процесса и может взять на себя ответственность за ее проведение и осуществление [2].

Говоря об основном методе воспитания, К. Н. Венцель отмечал, что этот метод должен быть методом освобождения в ребенке творческих сил, методом пробуждения и поддержания в нем духа искания, исследования, творчества.

Исходя из этого, задачами Дома свободного ребенка он определил:

- формировать у детей активное отношение к жизни, окружающей природе, к получению знаний;
- процесс образования сделать самообразованием;
- процесс воспитания превратить в самовоспитание;
- оказывать педагогическую помощь на основе собственной работы и личного опыта в формировании у ребенка нравственного идеала;
- создавать свободные сообщества людей на основе самоуправления.

Внедряемая в нашу отечественную школу в XX веке коммунистическая педагогика практически сводила на нет субъективную роль человека в своем развитии, и практически не решала задачу развития индивидуальности. Несмотря на это ряд известных педагогов стремились к реализации субъектного подхода в обучении и воспитании учащихся. Это, прежде всего, П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и некоторые другие.

Так, например, С. Т. Шацкий говорил о необходимости создания педагогом пространства для саморазвития школьников, которое бы позволяло будить мысль, инициативу, развивать любознательность, желание применять полученные знания на практике, т. е. не только являлось бы развивающим, но и было бы личностно значимым [9].

По мнению П. П. Блонского, педагог должен помочь ребенку удовлетворить вечную тягу к активному занятию, к самостоятельной деятельности как посредством включения его в среду, живущую интеллектуальными интересами, так и через связь учебной темы с жизнью ребенка и проведение уроков в форме, эмоционально значимой для того или иного возрастного периода [1].

Отдельное место занимает теория А. С. Макаренко, которая предполагает саморазвития личности в коллективе и через коллектив, самостоятельный и «параллельный» педагогу субъект воспитания.

В 60–80 годы XX века Л. И. Уманский, А. Н. Лутошкин, И. П. Иванов, М. И. Рожков развивали идеи А. С. Макаренко о способности учащихся к саморазвитию, становлению их субъектной позиции через вовлечение в деятельность детских общественных организаций, стимулирование создания органов ученического самоуправления и включения в коллективные творческие дела и социально значимую деятельность.

Представители педагогики сотрудничества 80-ых годов прошлого века (Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, Б. П. Никитин, В. Ф. Шаталов и др.) также поднимали вопрос об изменении отношении к учащемуся в условиях образовательного учреждения, разрабатывая образовательные технологии, рассматривающие школьника в качестве субъекта саморазвития.

В последующем ряд ученых (А. И. Адамский, Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковский, Т. М. Ковалева, А. Н. Тубельский) стали реализовывать различные модели гуманистических школ, ориентированных на самоопределение, самореализацию и самовоспитание личности.

Авторство первой научной концепции оказания школьникам педагогической помощи в жизненном самоопределении, основанной на идеях экзистенциальной философии и экзистенциальной психологии – концепции педагогики свободы – принадлежало О. С. Газману.

Самоопределение, по его мнению, является процессом и результатом осознанного выбора личностью позиции, целей и средств самореализации в конкретных жизненных условиях, главным механизмом обретения внутренней свободы. В соответствии с чем, педагогическая поддержка состоит в совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Ключевым понятием в его концепции выступает «преодоление препятствий». Это связано с тем, что предметом педагогики свободы, в отличие от предмета педагогики необходимости, являются способы изучения человеком самого себя, а не только естественно-научной картины мира.

В качестве объекта образования О. С. Газман рассматривал только образовательный материал (предметы, явления, символы, модели, ситуации, ценности, деятельность, отношения, психологическая атмосфера), в процессе выбора, исследования и преобразования которого происходит самоопределение и саморазвитие и учителя, и ученика, и взаимодействующей группы.

О. С. Газман полагал, что педагогическая поддержка относится к иной культуре воспитания, вырастающей на внутренней свободе, творчестве, действительном (а не мнимом) демократизме и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка (не учителя и ученика, т. е. не в ролевых иерархических функциях).

Палитра современных идей относительно педагогической помощи старшеклассникам в жизненном самоопределении достаточно многообразна.

Так, В. В. Сериков, автор модели личностно-ориентированного образования, рассматривает ученика как субъекта жизнедеятельности. Он предлагает строить обучение на основе жизненного опыта ребенка (не только опыта познания, но и общения, продуктивной деятельности, творчества).

Задача учителя, по мнению ученого, заключается в том, чтобы создать благоприятные условия для личностного роста, развития способности к стратегической деятельности, креативность, критичность, смыслотворчество, систему потребностей и мотивов, способности к самоопределению, саморазвитию, позитивную «Я-концепцию» [7].

С точки зрения Е. В. Бондаревской, из ценностного отношения к ребенку вырастает понимание цели личностно ориентированного образования – не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогичного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией [1].

Созвучной по принципиальным подходам является «Концепция воспитания как процесса формирования отношений человека к миру», разработанная группой специалистов во главе с И. А. Зимней. В ней представлена пятикомпонентная система воспитания как процесса формирования отношений человека к миру: 1) личность и деятельность педагога; 2) организация социальной ситуации развития, что означает придание воспитанию гуманистического характера, определяющего природу воспитательной среды; 3) сотрудничество; 4) общение; 5) активная деятельность субъекта воспитания, соотносящаяся с типом ведущей деятельности.

Концепция воспитания И. М. Ильинского предлагает в качестве цели формирование жизнеспособной, гуманистически ориентированной индивидуальности по отношению к обществу и самой себе.

Жизнеспособность, по мнению автора, – это наличие у человека (поколения) таких свойств и качеств, которые позволяют не только выжить, не деградируя, в «жестких» и ухудшающихся условиях социальной и природной среды, но жить и развиваться, духовно возвышаться, воспроизводить и воспитывать потомство, не менее жизнеспособное в биологическом и социальном плане, чем он сам.

Задача жизнеспособной личности – стать индивидуальностью, сформировать свои смысложизненные установки, самоутвердиться, реализовать свои задатки и творческие возможности, преобразуя при этом в своих интересах среду обитания, не разрушая и не уничтожая ее.

Жизнеспособность предполагает высокую социальную активность личности (поколения), направленную на преобразование внешней природной и социальной среды и на формирование самого себя в соответствии с задан-

ными целями. В социокультурном плане жизнеспособность проявляется в том, насколько личность и поколение отвечают насущным запросам общества на данном историческом этапе и насколько они могут взять на себя ответственность за его будущее [5].

Для настоящего исследования интерес представляет педагогическая концепция С. В. Христофорова. Он рассматривает воспитание как непрерывный процесс реконструкции жизненного опыта человека, под которым понимает отражение в его сознании эмоционально окрашенных, лично значимых событий жизни, опыт социального взаимодействия, кооперативной деятельности субъектов в социокультурном пространстве. Под реконструкцией опыта он понимает «... накопление, обогащение, расширение, углубление в сознании человека событий жизни» [8].

Одним из современных подходов к воспитанию свободного человека является теория М. И. Рожкова, рассматривающая процессы обучения и воспитания человека с позиции экзистенциального подхода [6].

Ее основной идеей является выделение в качестве идеальной цели – формирование человека умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально-значимой деятельности. Основой такого воспитания может стать синергетический подход, предполагающий в качестве основной задачи организации педагогической деятельности – стимулирование саморазвития ребенка на основе его рефлексивной оценки происходящих событий, в том числе и ситуаций, специально создаваемых педагогами. При этом очень важна включенность воспитанников в событие и активное их отношение к происходящему.

В русле экзистенциальной педагогики под руководством М. И. Рожкова нами была разработана авторская концепция педагогического сопровождения жизненного самоопределения, основанная на рефлексивно-прогностическом подходе.

Под педагогическим сопровождением жизненного самоопределения старшеклассников мы понимаем компонент педагогического процесса в старших классах общеобразовательной школы, направленный на создание условий для принятия юношами оптимальных решений в ситуациях экзистенциального выбора. Полагаем, что оно может базироваться на рефлексивно-прогностическом подходе, суть которого заключается в способности педагогов актуализировать потребность молодых людей в экзистенциальном выборе, включать их в процесс решения соответствующих прогностических задач.

Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников, по нашему мнению, призвано выполнять следующие функции:

- *диагностическую*, предусматривающую определение уровня готовности старших школьников к жизненному самоопределению;
- *стимулирующую*, побуждающую осознание ими потребности в экзистенциальном выборе и внутренней готовности к нему, создающую условия для самовоспитания;

- *развивающую*, способствующую саморазвитию всех сущностных сфер личности: мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной, предметно-практической, экзистенциальной, волевой и сферы саморегуляции;
- *социально-ориентирующую*, направленную на приобщение старшеклассников к общечеловеческим ценностям, моральным и этическим нормам поведения, формирование их субъективной позиции;
- *обучающую*, предполагающую ознакомление старших школьников с технологиями прогностической деятельности, основам рефлексивного поведения.
- *организационно-деятельностную*, состоящую в стимулировании включения школьников в социально значимую деятельность и отношения, способствующие рефлексивному осмыслению своих возможностей и расширению временно-пространственных границ экзистенциального выбора;
- *фасилитирующую*, облегчающую процесс переживания молодым человеком внутриличностного конфликта, связанного с поиском выхода из экзистенциальной дилеммы;
- *рефлексивно-оценочную*, направленную на рефлексивную оценку деятельности и намерений старшеклассника на основе объективных критериев, основанных на общечеловеческих ценностях, правовых нормах и исторически сложившихся культурных традициях.

Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников предполагает реализацию комплекса принципов:

- *принцип эмпатийного взаимодействия*, направленный на создание такого пространства со-бытия педагога и воспитанника, в условиях которого формируется система ценностных ориентаций и субъективный образ мира старшеклассника, осваиваются им продуктивные способы взаимодействия с социумом;
- *принцип стимулирования саморазвития индивидуальности*, требующий создания условий для самосовершенствования старшеклассниками сущностных сфер личности, которые в совокупности определяют готовность к жизненному самоопределению;
- *принцип формирования антиципации (опережающего отражения будущего)*, способствующий формированию готовности и способности действовать и принимать жизненно важные решения с определенным временно-пространственным упреждением ожидаемых жизненных событий в заданном социальном пространстве;
- *принцип формирования мотивационной перспективы*, предполагающий перевод мотивационных возможностей старшеклассников из их потенциальной формы в форму актуального существования;
- *принцип развивающей социальной интеракции*, направленный на стимулирование активного взаимодействия старшеклассников с социокультурной средой с целью расширения жизненного опыта и рефлексии связанного с ним переживаниями;

– принцип дилеммности воспитания, предусматривающий обучение школьников способам поведения в ситуации многовариантного выбора, формирование его ценностно-ориентационного поля, воспитание ответственности за принятое решение;

– принцип «социального зеркала», обеспечивающий комментарии и объективную оценку педагогом намерений и действий воспитанников на основе общечеловеческих ценностей, правовых норм и культурных традиций.

Таким образом, педагогическое сопровождение жизненного самоопределения выпускников средних общеобразовательных школ нацелено на становление их субъектности обучающихся, осознание и самореализацию себя как «хозяина собственной жизни» в процессе партнерских отношений с педагогами. Разработанная нами концепция может рассматриваться в качестве нового этапа в развитии идей свободного воспитания.

Библиографический список

1. **Блонский, П. П.** Трудовая школа: в 2 ч. [Текст] / П. П. Блонский. – М.: Госиздат, 1919. (Сер. по теории и практике единой трудовой школы). – Ч. 1. – 114 с. ; Ч. 2. – 63 с.
2. **Вентцель, К. Н.** Теория свободного воспитания и идеальный детский сад [Текст] / К. Н. Вентцель. – М.: Амонашвили центр, 1999. – 214 с.
3. **Газман О. С.** Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О. С. Газман // Новые ценности образования. – Вып. 6. – М., 1996. – С. 10–37.
4. **Зимняя, И. А.** Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения) [Текст] / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова. – М.: Иц, 1988. – 82 с.
5. **Ильинский, И. М.** Молодежь и молодежная политика. Философия. История [Текст] / И. М. Ильинский. – М.: Голос, 2001. – С. 331–332.
6. **Рожков, М. И.** Концепция экзистенциальной педагогики [электронный ресурс] – <http://www.uspu.yar.ru>.
7. **Сериков, В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
8. **Христофоров, С. В.** Воспитание как реконструкция жизненного опыта [Текст] / С. В. Христофоров // Материалы научной конференции-дискуссии «Воспитание: научные дискуссии и исследования» под ред. Е. В. Титовой. – СПб, 2005. – 198 с. – С. 86–94.
9. **Шацкий, С. Т.** Мой педагогический путь [Текст] / С. Т. Шацкий – М.: АПН, 1964. – Т. 1. – 640 с. – С. 60–62.

Ценюга Сергей Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики КГПУ им В. П. Астафьева, serzen@kspu.ru, Красноярск

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК СТАНОВЛЕНИЯ
ПЕДОЛОГИИ КАК ПРЕДМЕТА НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Tsenyuga Sergei Nikolaevich

Candidate of the pedagogical sciences, assistant professor of the pulpit pedagogical department of the Krasnoyarsk State Pedagogical University, serzen@kspu.ru, Красноярск

**THE FORMATION OF THE REASONS
OF THE PEDODOLOGY APPEARANCE AS THE SUBJECT
OF THE SCIENTIFIC PEDAGOGICAL RESEARCHES**

К началу XX в. для прогрессивной педагогической общественности России бесспорным выступало положение о том, что новая, *рациональная педагогика* должна строиться на фундаменте научного знания о ребенке [1]. Основой его обретения выступали знания всех наук, предметом которых выступал человек. Педология была призвана осуществлять синтез этих знаний.

В истории отечественного образования существуют противоречивые точки зрения на отправную дату становления педологии как предмета научно-педагогических исследований. По мнению П. Я. Шварцман и И. В. Кузнецовой, она имела сравнительно длинную предысторию и стремительную, законченную историю. Ее первоисточники находятся в довольно далеком прошлом, а если учесть их как почву для педагогической теории и практики, то в очень далеком прошлом [2].

В 1883 г. П. Каптерев относил ее истоки к временам античности, к Аристотелю и Платону. О первых попытках широкого применения психологических теорий в образовательной практике упоминал И. Герbart, а за изложение принципов приложения психологии к педагогике высказывался А. Бине (1850) [3]. Среди сочинений следует выделить педагогическую антропологию К. Д. Ушинского в 2-х томах (1873).

Н. Е. Румянцев считал, что целенаправленное *воспитание* детей (а с ним и потребность в знании ребенка) зародилось давно и протекало по двум главным руслам. Первое – *эмпирическое (опытническое)* направление в педагогике, второе – *спекулятивное (умозрительное)* размышление философов и общественных деятелей о желательной организации школы и воспитания. В первом случае, истоки педологии необходимо искать в вековой истории развития школы и идей воспитания (чему учить и как учить), основанных на

эмпирическом знании учителя-практика и его суждении о ребенке по себе [4]. По выражению А. Бине, отдельные конкретные факты такого наблюдения над жизнью и деятельностью ребенка в педагогическом процессе со временем забывались, кристаллизуясь, в известные правила, обычаи, навыки, приемы и привычки эмпирической системы воспитания. Эти практические приемы образовывались для решения реальных вопросов, соприкасались с реальной действительностью и оказали известные услуги воспитанию. Заслуга эмпирической педагогики виделась в том, что она дала нам проблемы, подлежащие изучению [5].

Если же за основу брать зарождение *науки о воспитании*, то, по мнению того же Н. Е. Румянцева, теоретические предпосылки педологии следует искать в идеях и педагогическом творчестве Я. А. Каменского, Д. Локка, Ж. Ж. Руссо, но особенно И. Г. Песталоцци и И. Гербарта, положивших начало умозрительному изучению психологических проблем педагогики.

Некоторые авторы отправную дату относят к XVIII в. и связывают ее либо с И. Г. Песталоцци, либо с И. Кантом. Идея познание человека пронизывает все творчество И. Канта. Он был первым, кто провозгласил человека основной ценностью, самым главным предметом науки ее конечной целью.

По мнению В. И. Максакowej, такой подход можно считать поворотным в сфере образования. И. Кант выдвинул и обосновал идею о необходимости выделения из философии «знаний о человеке», «науки о человеке» как особой области знания, подвергающей всестороннему анализу все без исключения сферы деятельности человека, все его проявления. Он предложил назвать её антропологией – *специальной наукой, изучающей исключительно человека как сложный и чрезвычайно значительный феномен* [6]. И. Кант представлял себе антропологию *комплексной сферой познания*, как науку, черпающую знания из трех источников: *из других (самых различных) наук; из художественной литературы; из практического общения исследователя с людьми находящимися в различных жизненных обстоятельствах*, состоящую из двух взаимопроникающих компонентов: *физиологической и прагматической частей*. Человек для И. Канта как существо двуединое, принадлежит одновременно и миру природы, и миру свободы. Поэтому первая часть должна раскрывать природную сущность человека, вторая, что может делать и должен делать из себя человек, вопреки собственной природе.

Антропология, по его мнению, и должна была выступить теоретической базой педагогики. Тем самым И. Кант предвосхитил появление педагогической антропологии (критической философии), чем совершил революционный переворот в философии. Завершился период безраздельного господства эмпирической (опытной) педагогики, имевшей незыблемый фундамент прошлых научных достижений, исходящих из натурфилософского (пассивного, созерцательного и индивидуального) понимания человека.

Часть исследователей отдаленные истоки педологии относили к Ч. Дарвину, а появление научного метода исследования детской природы к XIX в., к работами Д. Кеттела и Ф. Гальтона [7]. *Под влиянием дарвиновской теории,*

на Западе в конце XIX века антропология стала интегратором различных наук о человеке и исследования человеческой природы развернулось во множестве направлений (от естественной истории человека, его эволюции до лингвистики и педагогической психологии).

Под влиянием успехов экспериментального естествознания, в частности экспериментальной физиологии органов чувств, с середины XIX века происходила усиленная перестройка общей психологии. Гербартианская психология с ее абстрактно-дедуктивным методом (сведение психологии к механике течения представлений) сменилась вундовской психологией, изучающей психологические явления методами экспериментальной физиологии. Психология становилась экспериментальной.

Ф. Гальтон (1822–1911 гг.) был одним из первых, кто увидел в *эволюционной теории* многие перспективы, касающиеся изучения наследственности таланта и возможности улучшения человеческой породы путем размножения одаренных людей. В 1869 г. эти взгляды он подробно изложил в книге «Наследственность таланта и последствия» [8]. В ней автором были предприняты попытки *измерить* семейные сходства в достижении успехов в различных сферах деятельности. Эти исследования позволили создать первую математическую модель семейного наследственного сходства. Для изучения закономерностей наследственности им были разработаны методы *вариационной статистики* и обосновано их приложение к процессу воспитания и обучения. Исследования Ф. Гальтона заложили основы психологии индивидуальных различий и биометрического подхода в психологии (психометрики).

Историю экспериментальной, педагогической психологии можно отсчитывать с выхода в 1874 г. в свет книги В. Вундта (1832–1920 гг.) «Основания физиологической психологии». В 1879 г. он создал психологическую лабораторию, а позднее и «Институт экспериментальной психологии» при Лейпцигском университете, в которых систематически применялись экспериментальные методы для исследования психических процессов. С одной стороны, педагогическая психология должна была из психологии черпать сведения о ребенке имеющие интерес для педагогики, с другой стороны рассматривать педагогические явления на их соответствие психологическим законам. Одним из первых В. Вундт занялся изучением научных проблем заимствованных у физиологов, но с психологической точки зрения.

Последователи В. Вундта занялись изучением возрастных и индивидуальных психологических различий детей, психологическими вопросами дидактики, приложением психологии к воспитанию и т. д. До конца XIX в. полученные ими данные механически переносились в педагогическую практику. *Педагогическая психология, все чаще, начинает называть себя экспериментальной педагогикой, или экспериментальной педагогической психологией* [2, с. 121].

А. П. Нечаев истоки педологии вел от психологических изысканий в построении нормативной педагогики И. Гербарта [9, с. 5]. Первое, эмпирическое

направление, предшествовало второму – спекулятивному. Аналогичный взгляд на вызревание теоретических и эмпирических предпосылок приложения идей педагогической психологии и педологии к решению проблем воспитания, а, следовательно, на ее отправную дату обнаруживал М. М. Рубинштейн. По его мнению, идею психологического обоснования педагогической теории в явной форме встречается за четыреста лет до Рождества Христова у Платона. Та же картина наблюдается «...в дальнейшем развитии педагогики у Аристотеля, Квинтилиана, в эпоху Возрождения. В забытой истории педагогики предшественника Витторино, Леонардо Бруни. Во второй половине XVII в. Д. Локк, построивший теорию воспитания, а еще Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, и особенно И. Гербарт. Весь XIX век стоял под влиянием этой идеи, созревшей уже в большую, реальную силу» [10].

П. А. Соколов в своей «Педагогической психологии» (1915) [11] к уже перечисленным именам добавлял Огюста Конта. С его именем и его *философией позитивизма*, он связывал целый период становления научных знаний о человеке в Европе. О. Конт (1795–1857 гг.), опубликовал в 1830–1842 гг. «Курс позитивной философии» в шести томах (издан на русском языке в Санкт-Петербурге в 1899–1900 гг.). Центральным звеном взглядов ученого явился открытый им «великий основной закон интеллектуальной эволюции человечества». О. Конт предложил последовательную концепцию *развития и приращения* человеческого знания о мире и о себе. Он рассматривал три последовательно сменяющиеся одна другую формы знания: *религиозное, философское и позитивное* и три его стадии: *теологическую, или фиктивную стадию; метафизическую, или абстрактную стадию; научную стадию*. Наука как понятие становится у Конта *синонимом метода*. При этом он не отвергает ни *философское, ни религиозное знание*. Более того, по его мнению, различные формы познания должны существовать и развиваться параллельно, занимая свою нишу в человеческом мировидении. *Потеря или игнорирование любой из них неизбежно приведет к искаженной неполноте картины мира и человека в нем*.

Благодаря О. Конту признававшего равноценность различных форм познания человеческой природы, позволило впоследствии полнее и шире заявить и обозначить себя различные научно-педагогические течения. В результате к концу XIX века обозначились *религиозное, философское, психологическое, экспериментально-педагогическое и эмпирическое (опытническое) направления* развития наук о человеке. К прародителям педологии П. А. Соколов относил так же Штерна, В. Вундта, Д. Селли.

По-мнению А. Н Петровского и М. Г. Ярошевского духовная жизнь русского была тесно связана с общим ходом развития западной науки и культуры. Под их влиянием в России формировалась ткань национального самосознания, взгляды на будущее устройство общества, в том числе, и проблемы воспитания. Они отражали своеобразие социально-экономической истории народа. Одни сторонники реформ выражали интересы обездоленного

русского крестьянства. Другие предлагали либеральный путь в интересах господствующего класса. Оба направления сосредотачивали свое внимание на проблеме человека, как особой ценности, где духовное и телесное неразделимы. Но трактовали это единство с радикально противоположных позиций: *естественнонаучной и теологической*.

Во взглядах на воспитание и образование они так же не были едины. Одни склонялись к тому, что педагогика должна строиться на гуманистических принципах и всестороннем изучении ребенка, руководствуясь научным подходом к ребенку и воспитанию. К ним, прежде всего, относятся радикальные по своим взглядам, Д. И. Писарев, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов и умеренные – Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский. Не соглашаясь с Чернышевским, философия которого «видит в нем (человеке) только то, что видит медицина, физиология, химия» [12], в трактовке психологического устройства души человека первые устремлялись к *естественным наукам, вторые к религии* [12, с. 173]. Другие, во главе с В. Соловьевым, исходили из противостоящих друг другу способов осмысления природы ребенка и его воспитания.

К этому принципу восходит русский путь в науке о поведении – от И. М. Сеченова (ученика В. Вундта) до И. П. Павлова. К теологическому принципу Соловьева восходит апология «нового религиозного сознания» в трудах Н. А. Бердяева, С. Н. и Е. Н. Трубецких, С. Л. Франка и др. Два этих подхода, являясь плодом русской мысли, двух её мощных течений в человековедении: *естественнонаучного и религиозно – философского* [13].

И. А. Арямов вызревание предпосылок рациональной экспериментальной педагогики, строящейся на психологических основаниях, делил на три временных отрезка: в истории педагогических идей указывает на Я. А. Коменского, позднее на Ж. Ж. Руссо и И. Г. Песталоцци. В позднейшее время, с возникновением *педагогической психологии* называет В. Джеймса; и среди своих современников называет Т. Пинкевича и С. Холла [14].

В. М. Кадневский в докторской диссертации «Генезис тестирования в истории отечественного образования» (2007), вызревание эмпирических (опытных) предпосылок знания о человеке ведет от практики воспитания первобытных сообществ. Верхним пределом этой практики он берет 40 тыс. лет до н. э. Формирование научного, педагогического мышления современного рефлексивного типа относит к периоду от XVII – конца XIX вв. и связывает с именами Ф. Бэкона, Р. Декарта, Я. А. Коменского, Д. Локка, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Х. Вольфа, Ф. Гальтона, Дж. Кеттела, А. Бине, Т. Симона, С. Холла. В России – с именами К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, И. А. Сикорского, А. П. Нечаева, А. Ф. Лазурского, Г. И. Россолимо и. т. д. [7, с. 19–20].

По мнению Т. А. Петруниной и ряда авторов русской педагогики, на недопустимость строить образование исходя из подобию отцов и детей как аксиомы патриархального воспитания, впервые со всей определенностью указал Н. И. Пирогов. В 1860-е гг. в статье «Вопросы жизни» (1856), в кото-

рой он доказывал, что главным недостатком современного ему воспитания пренебрежение интимным внутренним состоянием ребенка, его действительной природы. К. Д. Ушинский, проанализировав эту статью, писал, что Н. И. Пирогов первый из нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, а глубочайший вопрос человеческого духа – «вопрос жизни» [15]. Тем самым подвел историческую границу наивной эмпирической педагогики предшествующего периода.

Н. И. Пирогов ввел в научный оборот термин – «педагогическая антропология», как знания о ребенке используемые в целях его воспитания, образования и развития [6, с. 14–15]. Правда не определил, должна ли она существовать, как область специальных исследований, каков ее статус в системе общенаучного знания и среди педагогических дисциплин, каков её предмет, основополагающие принципы и проблемное поле. Такие, на первый взгляд, несущественные тонкости показывают сложность и важность проблемы статуса педагогической антропологии [16].

В. И. Максакова считает одним из первых исследователей, поставивших и попытавшихся решить вопрос приложения знания о ребенке к области педагогической практики К. Д. Ушинского (1823–1870 гг.), говорившего о необходимости всесторонних знаний о ребенке, на которых должна основываться педагогика как практическая деятельность. Он уточнил термин педагогической антропологии, наполнил его конкретным содержанием [6, с. 15], исходил из идеи о том, что «воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями» [17]. Тем самым К. Д. Ушинский теоретически обосновал педагогику, обращенную к воспитаннику, вывел ее закономерности из закономерностей целостного развития индивидуума как биологического и социального существа.

В его понимании педагогическая антропология представляла собой поиск путей полноценного физического и духовного (рационального, эмоционального, волевого) развития человека посредством опоры на педагогически интерпретированные данные всего комплекса человекознания. Это оптимизировало процесс обучения, интенсифицировало его, помогало учителю и учащимся в процедуре научно-обоснованного выбора оптимальных вариантов построения учебно-воспитательной деятельности: определение ее целей и задач, выбора содержания, форм и методов. По мнению Т. А. Петруниной, труды К. Д. Ушинского не дают оснований трактовать его понимание «педагогической антропологии» как *особой педагогической или антропологической дисциплины* [16, с. 37]. Для Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского термин «педагогическая антропология» обозначал всего лишь «новую педагогику» [16, с. 42].

Появление этого непривычного для официальной педагогики термина не было случайным. В Западной Европе XIX в., с утверждением капита-

лизма во всех сферах общественной жизни, проблема человека начинает выступать ведущей темой разнообразных философских течений. Влияние антропологически ориентированных концепций заметно сказывалось на форме и содержании капиталистической идеологии в целом, и идеологии воспитания, в частности. Попытки философского осмысления важнейших мировоззренческих проблем осуществлялись в форме всевозможных философско-антропологических концепций.

М. В. Богуславский отмечал, что с середины XIX в. стимулирующее воздействие на усиление интереса к идеям педагогической психологии и, в частности, *экспериментальной психологии и экспериментальной дидактике*, оказала прогрессивная западная школа, развивающаяся в инновационном русле «нового воспитания» и носившая опережающий, по отношению к российской педагогике, характер. В России начала XX в. эти идеи подвергались творчески-критическому если не использованию, то, по крайней мере, освоению учеными с жизненным опытом П. Каптеревым, А. Лазурским, А. Нечаевым, Н. Румянцевым, И Сикорским и ученой «молодежью» П. Блонским, М. Рубинштейном, С. Шацким и т. д. [18].

Из сказанного следует, что педагоги конца XIX – начала XX вв. все больше утверждались в мысли, что современная нормативная педагогика должна быть основана на всестороннем изучении учащихся. Главный недостаток современного им строя воспитания они усматривали в его слишком большой «схоластичности» между тем как по самому существу дела он должен быть педоцентричным.

В эти же годы на Западе, в связи с небывалым оживлением в педагогической науке, приоритет эмпирических методов педагогического исследования постепенно переходит к лабораторному экспериментированию, стремящемуся к количественным определениям. Формируется генетический (биологический) или эволюционный метод, под влиянием дарвинизма, они проникают в психологию, из нее выделяются прикладные ветви – *экспериментальная психология, экспериментальная педагогика*. А из них – *педагогическая психология* как часть прикладной и экспериментальной психологии, и *педология* как часть генетической психологии.

Ст. Холл пытался убедить научное сообщество в том, что главным предметом изучения для человека является сам человек (как это определял Э. Кант), а второй по важности предмет исследования – это детство. Без точного знания, построенного на самых современных методологических основаниях, не может быть прочного основания для практической деятельности в области образования. В 1881 г. Ст. Холл писал: «...не учащиеся должны принаравливаться к школьным методам и программам, а требования программ и методов обучения должны принаравливаться к душевному развитию учащихся» [18, с. 6]. Поэтому в целях построения адекватных детям педагогических систем, педагогика должна быть основана на всестороннем изучении учащихся.

Методическое размышление над тем, что характеризует воспитанников, не может быть бесполезным для педагогов. Если педологические исследования могут встретить несочувствие среди педагогов, то разве только среди тех, спокойных в своем гордом невежестве, рутинеров, которым неприятно даже допустить мысль, что в их приемах воспитания далеко не все еще достаточно продуманно и твердо обосновано [19]. По его убеждению, научная педагогика (а, следовательно, косвенно, и школьная практика) стоит в настоящее время перед дилеммой: или усвоить себе успехи и результаты экспериментального исследования психологических проблем, или же отказаться от названия науки и даже от названия научного толкования практических данных [19, с. 12]. Но в этом случае она явится разновидностью знахарства, основанного на твердом убеждении родителей, учителей и воспитателей, что воспитание детей весьма простое дело, при котором о ребенке можно судить по себе. На основе своего субъективного мировосприятия.

Также как К. Д. Ушинский, он считал, что для того, чтобы выяснить природу объектов воспитания (пока еще объектов) необходимо пользоваться материалом и методами многих наук. Прежде всего, наук, так или иначе причастных к изучению детства (медицины, психологии, физиологии, педиатрии, этнографии и пр.). При этом необходимо учитывать, что каждая из них решает собственные задачи, подходит к ребенку со своих узкоутилитарных позиций научного интереса, порой далеких от воспитания.

Роль такого интегратора синтезирующего разрозненные сведения о ребенке как целостном существе, полноправном участнике воспитательного процесса, по мнению С. Холла, должно взять на себя *специальное научное направление в общей антропологии*, синтезирующее знания о ребенке, чтобы успешнее и энергичнее, адекватно учитывая его природу, воспитывать и образовывать [20].

В марте 1893 г. его ученик и единомышленник Оскар Хрисман, предложил назвать эту дисциплину *педологией* (от лат. *pedos* – ребенок, *logos* – учение, знание, слово, мысль). Он вычленил изучение *школьного детства из общей (взрослой) антропологии*, позиционировал педологию как область специальных научных исследований, имеющую теоретическую (научную) и прикладную (научно-практическую) составляющие, находящиеся в тесной взаимосвязи, определил статус педологии в системе антропологического знания и педагогически направленных научных дисциплин, ее предмет, принципы и проблемное поле [19, с. 5]. Таким образом «педология», по мнению Оскара Хрисмана, – это уточненный термин «педагогической антропологии», а, по сути, ее синоним.

Определяя предмет исследования, С. Холл писал, что ему педология мыслится как научное направление, которое представляет собой отчасти психологию, отчасти антропологию, отчасти медицину и гигиену. Педология пользуется материалом и методом многих наук для того, чтобы выяснить один основной вопрос – природу объектов воспитания [19, с. 7–8].

Можно проследить влияние этих представлений на формирование педологии в России второй половины XIX – начала XX вв. Для русской культуры характерны следующие особенности: религиозное, православное мировоззрение как основа размышлений о мире и человеке, пристальный интерес к человеку, стремление разрешить загадку человека, а также целостность как в восприятии реальности, так и в стремлении понять природу человеческой сущности. Все эти особенности российской культуры могут рассматриваться как предпосылки для возникновения педологии в России в середине XIX в.

Вышесказанное явилось косвенной причиной того, что педология в начале XX века распространяется в России как широкое педологическое движение, получившее значительное развитие. В России в начале XX века педологическое движение в теоретическом смысле *не было однородным*. В нем было представлено несколько относительно автономных направлений исследований: *последователи психоаналитического учения* (И. Д. Ермаковри), *рефлексологически ориентированные педологи* И. Арямов, К. И. Поварнин, А. А. Дернова-Ярмоленко), *сторонники биогенетического* (П. П. Блонский) *и социогенетического подходов* (А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый, А. С. Залужный и др.). К тому же, в каждом из них обозначаются научная (исследовательская) и прикладная (обследовательская) составляющие исследовательской деятельности.

Именно в России педология нашла благодатную почву. Тому был ряд объяснений. Прежде всего, Россия (вследствие реформ П. А. Столыпина) переживала подъем в промышленности и сельском хозяйстве, сдвиги в культурной и социальной жизни общества. Это вызвало интерес к человеку, способному коренным образом менять свою жизнь. Внимание к проблемам «маленького человека», традиционно присуще русской литературе (А. П. Чехов, Д. М. Достоевский, А. М. Горький и др.), переплеталось со столь же традиционной тревогой русской интеллигенции за будущее России.

Российской культуре присуща еще одна черта – целостный взгляд на человека, стремление увидеть его во всем многообразии проявлений, уловить целостность его внутреннего мира, неразрывное единство души и тела, разума и чувств, понять сущность человека во всей ее трагической противоречивости. В русской литературе, философии, педагогике мы находим постоянное воспроизведение этих мотивов.

Русская наука отметилась достижениями мирового уровня в физиологии (И. М. Сеченов, И. П. Павлов), в психофизиологии (В. М. Бехтерев), в социологии (П. Сорокин), в философии (Н. Бердяев, Ф. Флоренский), что также способствовало триумфальному шествию педологии. В русле этих процессов оказываются представители различных наук, научных школ и течений (психологи А. П. Нечаев, Г. И. Россолимо, И. А. Сикорский, педагоги П. Ф. Лесгафт, Ф. Ф. Эрисман и др.).

Таким образом, становление педологии в отечественном образовании как особого вида педагогической деятельности и предмета научно-педаго-

гических исследованиях было подготовлено длительным периодом развития опытно-экспериментального и спекулятивного знания о человеке. Общественно значимая цель этого знания заключалась в решении проблемы отбора людей для решения конкретных функций обеспечения нормальной жизнедеятельности общества и государства. В рамках мировой цивилизации этот опыт не мог принадлежать отдельной культуре, но всему человечеству.

С середины XIX в. во многих странах мира само существование человека обретает черты сложной проблемы. Это было связано с определенными социокультурными предпосылками: разрушением патриархальных связей; началом индустриального развития и промышленным переворотом; внедрением научных знаний в производство; потребностями светского философского рационального осмысления новых процессов и изменений в социальной структуре общества. Влияние антропологически ориентированных концепций человека заметно сказывалось на форме и содержании капиталистической идеологии в целом, и идеологии воспитания, в частности.

В конце XIX – начале XX вв. в результате длительной эволюции социокультурной традиции нового времени в мировом педагогическом сообществе окончательно складываются основные установки гуманизма. Они состояли в признании человека высшей ценностью, всегда – целью и никогда – средством; в утверждении, что человек – «мера всех вещей». Второй ценностью признается детство, т. е. потребности и интересы ребенка являются основным критерием для создания и функционирования школ и социальных институтов; в признании за каждым ребенком права на свободу, развитие, реализацию всех его возможностей как основы равенства всех людей.

Для гуманизма конца XIX – начала XX вв. был характерен антропоцентризм, т. е. рассмотрение человека как вершины эволюции, как самого совершенного, самого разумного и могущественного существа. Человек, в силу своей изначальной активности, энергии и разума, в состоянии преобразовать и покорить окружающий мир, использовать его в своих целях. Антропоцентризм в сфере образования и воспитания обретает черты педоцентризма. Такое понимание природы человека дало сильнейший импульс для развития европейской и Российской культуры нового и новейшего времени, нашло яркое отражение в различных ее областях – философии, литературе, искусстве, науке, а также в педагогике конца XIX – начала XX вв.

Становление и развитие предпосылок педологии как предмета научно-педагогических исследований в отечественной педагогике конца XIX – начала XX вв. отражало, безусловно, общемировые тенденции и общее состояние мировой науки в целом. Тем не менее, все отмечают влияние теории Ч. Дарвина и успехов естественных наук. Ученые прошлых лет, да и современные исследователи имеют различные взгляды на истоки педологии, персональную причастность и первенство тех или иных мыслителей в постановке и разработке педологической проблематики. На наш взгляд, говорить о первенстве в развитии педологии как научного знания, возникшего в результате персонального озарения одного или нескольких ученых, неверно. Скорее – это

закономерный итог научного творчества многих. О персональном вкладе в педологию можно говорить только относительно выделения того или иного ее направления исследований, или разработки конкретного научного метода диагностики.

Библиографический список

1. **Румянцев, Н. Е.** Лекции по педагогической психологии для народных учителей. [Текст] / Н. Е. Румянцев – М.: Изд. Народный учитель, 1913. – С. 3.
2. **Шварцман, П. Я.** Педология [Текст] / П. Я. Шварцман // Репрессированная наука. Вып. 2. С.-Пб. : Наука, 1994. – С. 121.
3. **Каптерев, П.** Педагогическая психология. [Текст] / П. Каптерев – С.-Пб. : Изд. Губернская типография, 1883. – С. 2.
4. **Румянцев, Н. Е.** Педология. [Текст] / Н. Е. Румянцев – С.-Пб., 1910. – С. 82.
5. **Бине, А.** Современные идеи о детях. [Текст] / А. Бине – М, 1910. – С. 96.
6. **Максакова, В. И.** Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. Высш. Пед. учеб. заведений. [Текст] / В. И. Максакова – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – С. 7–8.
7. **Кадневский, В. М.** Генезис тестирования в истории отечественного образования. [Текст] / В. М. Кадневский : автореф. дисс. д. п. н. – Екатеринбург. – 2007. – С. 13, 19–20.
8. **Русский** перевод книги был впервые опубликован в 1875 году.
9. **Герbart, И.** Психология [Текст] / пер. А. П. Нечаева. – С.-Пб., 1895. – С. 5.
10. **Рубинштейн, М. М.** Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогией. [Текст] / М. М. Рубинштейн – М.: Изд. К. И. Тихомирова, 1913. – С. 5–6.
11. **Соколов, П. А.** Педагогическая психология. [Текст] / П. А. Соколов – Петроград. : Изд. Я. Башмакова и К, 1915. – С. 12.
12. **Чернышевский, Н. Г.** Избр. Филос. Произв., Т. 3, 1951. С. 185.
13. **Петровский, А. Н.** История и теория психологии. [Текст] / А. Н. Петровский – Ростов на Дону., 1996. – Т. 1. – С. 243.
14. **Арямов, И. А.** Рефлексология и педагогика. [Текст] / И. А. Арямов – Изд. 3. – М.: Работник просвещения. – 1925. – С. 5–6.
15. **Ушинский, К. Д.** Собр. соч. – Т. 3, 1950. – С. 26–27.
16. **Петрунина, Т. А.** Философско-антропологические основания Российской педагогики XIX – начала XX вв. [Текст] / Т. А. Петрунина – Док. дисс. – Екатеринбург. 2004. – С. 35–36.
17. **Ушинский, К. Д.** Человек как предмет воспитания [Текст] / К. Д. Ушинский // Собр. соч. ; В 10 т., Т. 8. – М, Л, 1950. – С. 52.
18. **Богуславский, М. В.** Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. [Текст] / М. В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 65–66.
19. **Нечаев, А.** Основатель педологии Стэнли Холл и его научная деятельность. [Текст] / А. Нечаев – С.-Пб. 1903. – С. 9.
20. **Новые** идеи в философии. Методы психологии II / Под ред. Н. О. Лосского и Э. Л. Радлова, № 10, Образование. – С.-Пб. . 1913. – С. 96.

Козлова Наталья Юрьевна

Аспирант кафедры психологического и социально-педагогического сопровождения общего и специального (коррекционного) образования Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, ngovor@mail.ru, Кемерово

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ:
ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Kozlova Natalya Yurievna

Post-graduate student Kuzbass regional institute of raise qualification and additional training educational workers, ngovor@mail.ru, Kemerovo

**PROBLEM OF FORMATION OF CIVIC
IN HOME PEDAGOGY: HISTORICAL ASPECT**

Гражданственность служит предпосылкой формирования высоких и благородных черт личности. Но проблему гражданственности нельзя понять вне истории, всего процесса эволюции общества. Это продукт многовековой духовной культуры. В истории России хорошо просматриваются характерные черты отечественного воспитания человека-гражданина, причём черты эти постоянные, практически неизменные при тех или иных социально-экономических и политических преобразованиях. Они то и делают явление русского воспитания целостным и позволяют увидеть в самых общих чертах его природу.

Е. П. Белозерцев называет эти составляющие:

- *духовность* – особое внимание русского человека к сфере абсолютного вечного;
- *открытость* – способность русской культуры и образования открываться внешним влияниям, впитывать зарубежные ценности, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность;
- *традиционность* – опора на народную культуру, педагогику, эмпирически сложившийся порядок образования человека [1, с. 31].

Об этих традиционных чертах русского воспитания говорил Н. В. Гоголь: «...русский гражданин должен знать дела Европы. Но... если при этой похвальной жадности знать чужеземное, упустить из виду свои русские начала, то знания эти не принесут добра...» [2, с. 438].

И. А. Ильин писал: «Всё что воспитывает духовный характер человека, – всё хорошо для России, всё должно быть принято, творчески продумано, утверждено... И обратно: всё, что не содействует этой цели, должно быть отвергнуто, хотя бы оно было принято всеми остальными народами» [3, с. 197].

Изучение педагогической и социально-философской литературы XVIII–XIX веков, а также анализ официальных документов говорит о пристальном внимании, которое учёные и политические деятели того времени оказывали проблемам воспитания.

В начале XIX века в России зародилось общенациональное направление, в котором мысли о народном достоинстве, народной гордости связывались с необходимостью изучения русского языка, родной литературы, русской истории и географии. И. Ф. Богданович, Н. М. Карамзин, И. И. Мартынов и другие стремились к распространению народного образования, к воспитанию чувства патриотизма. С 1804 года начал издаваться первый педагогический журнал «Патриот» В. В. Измайловым [4, с. 14].

В середине XIX века русские революционеры-демократы на первое место выдвигали подготовку молодёжи к общественной деятельности, к борьбе за переустройство общества, решительно отстаивали воспитание гражданина с твёрдыми идейными убеждениями, отражающими интересы народных масс, гражданина-патриота. Гражданское воспитание, по мнению В. Г. Белинского, направлено против человека-мещанина, эгоиста, обывателя, инертного, безразличного к общественной жизни [5].

Н. А. Добролюбов и Н. Г. Чернышевский также говорили о воспитании человека-патриота своей родины, любящего свой народ и активно участвующего в борьбе за его интересы [6; 7].

Таким образом, в XIX – начале XX вв. существовало два взгляда на воспитание подрастающего поколения: официальная, выраженная в формуле «Самодержавие, Православие, Народность», воплощённая в гражданском лозунге «За Веру, Царя и Отечество» и революционно-прогрессивная, стремящаяся к воспитанию человека активного, сознательного, идейно убеждённого борца за новое общество.

После революции 1917 года в России произошли резкие перемены: была упразднена монархия, церковь отделена от государства. Новому государству требовалась новая политическая идеология.

Начало этого процесса связано с теоретической, пропагандистской и организаторской деятельностью первых идеологов воспитания «нового человека» – Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, других руководителей Наркомпроса РСФСР. Становление новой парадигмы проходило в обстановке острой борьбы педагогических идеологий в первое десятилетие советской власти, а затем она настойчиво и последовательно внедрялась в научно-педагогическое сознание. В условиях массированного идеологического наступления 20-х годов либеральная и гуманистически ориентированная научно-педагогическая интеллигенция лишилась возможности заявлять о себе на страницах печати. А в следующие десятилетие был выдвинут тезис о «морально-политическом единстве советского народа» и базисные ценностные ориентиры определялись коммунистическим мировоззрением и коммунистической моралью [8, с. 9–11].

Другой блок идей советской педагогической парадигмы формировался в период нэпа и дополнял ленинский принцип связи воспитания с практикой

социалистического строительства. В 20-е годы этот принцип выражался в глобальной установке «воспитания человеческой личности – борца и строителя социализма».

П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский – первые «разработчики» этой проблемы – стремились к синтезу марксистских идей и ценностей гуманистической отечественной и реформаторской зарубежной педагогики конца XIX – начала XX в. В качестве цели было избрано всестороннее развитие личности. Характерна «двойственность» педагогического подхода в реализации данной цели:

– с одной стороны, к человеку относились как к совокупности социально-производственных функций, способному к физическому и умственному труду, к коллективистским отношениям в обществе социальной справедливости и всеобщего равенства;

– с другой стороны, на человека смотрели, как на уникальную личность, способную к творчеству, самостоятельному выбору мировоззренческой и жизненной позиции [9].

А. В. Луначарский, являющийся представителем педагогики такой «двойственности» писал: «Мы хотим воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, который жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами. Новый гражданин должен быть преисполнен пафосом политическо-экономических отношений социалистического строительства, ими жить, их любить, в них видеть цель и содержание своей жизни. ... Все личные интересы должны отойти далеко на задний план. ... Наряду с этим мы отнюдь не стремимся к стадности, к растворению личности, к стиранию оригинальности. Нисколько! Нам нужно, чтобы на коллективной основе особенности человека получали полное развитие. Только разнообразное в своих отдельных человеческих личностях общество, распадающееся на ярко выраженные индивидуумы, представляет действительно культурное, богатое общество» [10, с. 306].

Позднее реализация «классово-пролетарского» подхода деформировала соотношение воспитания и развития растущего человека, и процесс стал подчиняться жесткой социальной заданности целей воспитания.

Требование «социального заказа» к воспитанию школьников исходило из неукоснительного следования «генеральной линии партии»:

- идейная убежденность;
- стойкость в борьбе с враждебной идеологией;
- честный и доблестный труд на благо общества;
- мужество и героизм, защита социалистической Родины [8].

Именно эти задачи были поставлены перед школой в молодой Советской республике. В 30–40-е гг. процесс воспитания и образования оказался в полной зависимости от установок политических деятелей и исполнителей этих установок. Для этого времени характерно стремление к воспитанию «винтиков». Вместо целостного подхода практиковалась заданность определенных видов деятельности.

В первые годы советской власти проблема нравственности была выведена из интересов классовой борьбы пролетариата. П. П. Блонский считал, что «школа сейчас в слишком малой степени является мастерской человечности; в ней слишком мало говорят человеку о человеке, в ней совсем не слышать о братстве людей. Испытываешь чувство тоски по поводу оскудения наших педагогических идеалов: неужели идеал школы – воспитание квалифицированного рабочего...? Неужели даже в школе человек не самоцель?» [9, с. 58]. Молодёжь не получала элементарных представлений о простых нравственных нормах – любви, милосердии, терпимости, доброте. Десятилетиями ни слова не говорилось об общегуманистических идеалах и ценностях, общечеловеческой морали.

По своим взглядам нам наиболее близок А. С. Макаренко, по его мнению, гражданин должен еще являться и творческой индивидуальностью, чтобы он мог, в полной мере реализуя все свои возможности и способности, трудиться на благо общества. В связи с этим А. С. Макаренко говорил об опасности страха перед человеческим разнообразием и стремлением всех подравнять и «подстричь под одну гребенку» – «втиснуть человека в стандартный шаблон»: «Было бы невероятным верхоглядством игнорировать человеческое разнообразие и вопрос о задачах воспитания стараться втиснуть в общую для всех словесную строчку» [11, с. 43].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что портрет «молодого человека Советской республики» 20–40-х годов несколько отличается от того идеала «юного гражданина СССР», который создавался в предперестроечное время. Он был более человечным, более детским. Сошлёмся на слова А. С. Макаренко, который писал о том, общие цели воспитания изменяются и развиваются по мере дальнейшего движения общества: «Нет ничего вечного и абсолютного в наших задачах. Мы можем быть совершенно уверены в том, что к следующему поколению будут предъявлены несколько измененные требования, причем изменения эти будут вноситься постепенно, по мере роста и совершенствования всей общественной жизни» [11, с. 42–43].

И, поскольку, воспитание гражданина – основной социальный заказ общества, выполняемый школой и семьей, производственными коллективами и общественными организациями, средствами массовой информации, всем обществом, то за десятилетия Советской власти в России сформировался образ гражданина коммунистического склада.

Анализ литературных источников позволяет утверждать, что стержнем гражданственности в советский период является идейность и политическая грамотность. По утверждению И. Н. Руссу, в Советском государстве понятия «гражданственность» и «гражданин» включали следующие признаки: социально-политический, правовой и нравственный [12, с. 29].

Воспитание советской молодёжи в духе коммунистической идейности, преданности советской Родине, в духе интернационализма и патриотизма, активная пропаганда норм и духовных ценностей не могло осуществляться без пропагандистской силы пионерской и комсомольской организаций. Важнейшей задачей всего Ленинского комсомола являлась работа по идейно-политическому воспи-

танию школьников. Основными критериями в этой работе стали «воспитание у юношей и девушек глубокой идейной убежденности, гражданской зрелости, их общественной активности, стремление хорошо учиться, отдавать свой труд и знания на благо общего дела. . .» [13, с. 209].

Ф. Б. Горелик проводит в своей публикации следующий портрет сознательного гражданина СССР, составленный учащимися на уроке:

- Добросовестный труд.
- Активная жизненная позиция.
- Готовность к защите Отечества.
- Идейность, сознательность.
- Единство слова и дела.
- Общественные интересы превыше всего.
- Политическая культура.
- Государственный подход ко всем делам.
- Сознание и выполнение своих гражданских обязанностей, своего общественного долга [14, с. 73].

В тоже время индивидуальность человека, межличностные отношения отходили на второй план. Человек, семья были, прежде всего, составляющими общества. Государственная система формирования гражданина в СССР осуществлялась целенаправленно и эффективно. Она была выстроена по вертикали (октябрята, пионерия, комсомол, партия) и горизонтали (родители, телевидение, администрация школы, бюро ВЛКСМ класса, комитет ВЛКСМ школы).

Время после перестройки, когда произошёл резкий слом общественных отношений, социально-экономический устоев, в контексте гражданско-патриотического воспитания, мы разделяем на два периода.

В первом периоде – постсоветском (1990–1998 гг.) – очевиден кризис системы образования. Произошло скоропалительное отвержение сложившихся теории и методики воспитания. Задачи воспитания были официально выведены за рамки педагогического процесса.

А. И. Солженицын писал: «мы находимся в таком униженном состоянии, на таком уровне национального унижения, которое трудно сравнить с каким-нибудь периодом. . . Мы в национальном обмороке» [Цит по 15, с. 53].

Для этого периода нашей истории как никогда были актуальны слова видного педагога П. И. Ковалевского, который на рубеже XIX–XX веков с гневом обращал внимание на нравственную сторону «гнуемого» поведения: «кто не уважает своей родины, тот не уважает себя, тот не имеет права на уважение к себе со стороны других лиц» [16, с. 179].

В 1999 году начался *второй период*, характерной особенностью которого стал возросший интерес к проблемам воспитания молодёжи в российском обществе. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999 – 2001 годы особое внимание уделила «гражданскому, патриотическому, духовно-нравственному воспитанию детей и молодёжи». По словам В. А. Березиной, корни национальной безопасности России «. . . кроются в воспитании, творческом развитии, гражданском становлении подрастающего поколения» [17, с. 2].

В 2001 году утверждается государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», в 2002 году создаётся государственное учреждение «Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодёжи».

Произошла смена базовой характеристики понятия «гражданственность»: если в середине XX века это была идейно-политическая убеждённость, то в начале XXI века – духовно-нравственное воспитание. На современном этапе социально-экономического и политического развития России мы можем говорить о формировании «демократической гражданственности в РФ» и становлении гражданского образования, которое признаёт равную значимость обучения и воспитания и представляет собой «открытую развивающуюся сферу» [18].

Вопросы воспитания в целом, духовно-нравственное и гражданское становление детей и молодёжи сегодня нашли отражение в основополагающих документах: Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральной программе развития образования, Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Концепции модернизации Российского образования, Программе развития воспитания в системе образования России. Анализируя данные программные документы, которые определяют не только государственную политику в области образования, но и социальный заказ государства на воспитание Человека, мы выделили основные характеристики юного гражданина России начала XXI века и сравнили их с характеристиками молодого гражданина СССР. Сравнительные характеристики представлены в табл. 1.

Таблица 1

Характеристика гражданина СССР и гражданина современной России

№	Характеристика гражданина СССР	Характеристика гражданина современной России
1	Добросовестный труд	Трудолюбие
2	Активная жизненная позиция	Активная жизненная позиция
3	Политическая культура	Разносторонне развитая, творческая личность;
4	Готовность к защите Отечества	Патриотизм
5	Идейность, сознательность	Профессионализм
6	Единство слова и дела	Развитие национальной культуры
7	Общественные интересы превыше всего	Уважение прав и свободы личности
8	Государственный подход ко всем делам	Национальная и религиозная терпимость
9	Сознание и выполнение своих гражданских обязанностей, своего общественного долга	Уважение к традициям и культуре других народов
10		Высокая нравственность

Сравнивая качества, характеризующие гражданина России с портретом гражданина СССР, приведённые Ф. Б. Гореликом [14, с. 73], отметим исчезновение политизированности, идейно-политической направленности, это связано, прежде всего, с политическим плюрализмом современности, многопартийностью, открытостью России новым идеям, знаниям, отношениям. Основные характеристики гражданина современной России обрели гуманистическую направленность. Они должны исходить от самого человека, его внутренней потребности стать самодостаточной, творческой личностью, быть вовлечённым в социально значимую деятельность, приумножить славу Отечества, своей малой Родины, своей семьи. Для гражданина России начала XXI века характерно гармоничное сочетание общественно- и личностнозначимых целей.

Вместе с тем, исчезновение идеи коммунизма, идейно-политических лозунгов, привело к тому, что исчезла и сама национальная идея государства, что привело к негативным последствиям: бездуховность, политический и религиозный экстремизм, жестокость, шовинизм.

Вопрос возрождения национальной идеи стал основополагающим на современном этапе развития общества и государства. Б. Т. Лихачёв отметил, что национальная идея «... не просто символ коллективного самосознания, но и реальный духовный объединитель, выразитель совокупного образа народного духа, его интеллектуального и нравственно-эстетического потенциала» [19, с. 60]. Именно национальная идея является основой национально-гражданского воспитания, воспитания преданности и любви к Родине.

Мы согласны с Г. Н. Филоновым, который говорит о том, что гражданское образование – это система образовательных усилий, призванная сопровождать и поддерживать человека на протяжении всей его жизни [20, с. 51]. Данное утверждение нашло своё отражение в проекте государственной программы «Гражданское образование населения Российской Федерации на 2006–2010 гг.».

Исследование официальных документов, результатов научных и социальных исследований, деятельности общественных организаций позволяет говорить о том, что гражданское образование – это вовсе не школьный предмет; это вся окружающая среда, атмосфера школы, совместные проекты со взрослыми, реальное участие в жизни своего посёлка, города. Важно сделать так, чтобы школьники научились, сталкиваясь с проблемами современного общества, с различными общественно-политическими вопросами, применять полученные знания, чтобы они приобрели навыки коллективной работы по достижению общих целей, умению оценивать ситуацию, принимать решения в спорных вопросах и отстаивать их. Ответственность за гражданское воспитание, вовлечение детей в общественную деятельность ложиться не только на педагогов и родителей. Представители общественных организаций, государственных структур, органов власти должны сознавать, что без их активного участия невозможен процесс формирования гражданских качеств подрастающего поколения.

На наш взгляд вопрос гражданственности это и философский и социальный и педагогический и общественный вопрос. Исследуя тему формирования гражданственности, мы увидели, что в трудах учёных не даётся однозначного термина «гражданственности», каждый автор трактует данное понятие по-своему. Как правило, исследователи в большей степени уделяют внимание характеристикам, составляющим само понятие «гражданственности», описывают их, ранжируют по степени важности.

Мы сопоставили жизненные ценности молодёжи, приведённые в исследованиях Е. Л. Рудневой [21, с. 184–185] с ценностными ориентациями юного гражданина, полученные в нашем исследовании (табл. 2). Исследования проведены в одном и том же регионе, но в разное время.

Таблица 2

Ценностные ориентации обучающихся

Исследование Е. Л. Рудневой, 1999 год	Исследование Н. Ю. Козловой, 2003 год
Любовь	Активная жизненная позиция
Здоровье	Ответственность за свои поступки
Семья	Трудолюбие
Материальное благополучие	Патриотизм
Уважение окружающих	Основы политической культуры
Интересная любимая работа	Терпимость
Справедливость	Национальное достоинство
Дружба	Ум
	Нравственность
	Коллективизм
	Гуманность

Анализ данных, приведённых в таблице, показывает, что жизненные ценности молодёжи включают общечеловеческие, лично значимые качества, характеризующие в первую очередь взаимоотношения человека с семьёй, близкими, друзьями, коллегами по работе, в список жизненных ценностей вошли активная жизненная позиция и материальная независимость. Во главе угла ценностных ориентаций юного гражданина стоят социально значимые характеристики человека, такие как гуманность, коллективизм, патриотизм, терпимость. Именно эти и другие качества гражданина, названные респондентами, проявляются в деятельности и поступках человека.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что *гражданственность – это устойчивая интегративная качественная характеристика человека, представляющая собой органичную взаимосвязь морально-психологических и когнитивно-деятельностных составляющих личности, конс-*

продуктивно реализуемых в социально-значимой деятельности и нравственных поступках.

Таким образом, можно говорить как о возрождении лучших педагогических традиций, так и о появлении новых подходов в решении проблем гражданского становления личности молодого человека. Поступательное развитие демократических преобразований в стране предполагает поэтапное введение в действие общенациональной программы воспитания, где содержательно и функционально представлена система взаимодействия социальных институтов с их чёткой ориентацией на профильную деятельность по освоению духовно-нравственных ценностей и гражданского становления личности.

Библиографический список

1. **Белозерцев, Е. П.** О национально-государственном образовании в России [Текст] / Е. П. Белозерцев // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 30–35.
2. **Гоголь, Н. В.** Авторская исповедь [Текст] / Н. В. Гоголь // Собр. соч. : В 7 т. Т. 6. – М., 1967. – С. 438.
3. **Ильин, И. А.** Русский учитель [Текст] / И. А. Ильин // Опыт православной педагогики. – М., 1993. – С. 197.
4. **Антология педагогической мысли России XVIII в.** [Текст] / Сост. И. А. Соловьёв. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
5. **Белинский, В. Г.** Сочинения в одном томе [Текст] / В. Г. Белинский; вступ. ст. С. И. Мурашева; ред. текста и примеч. А. П. Рыбасова. – М.: Изд-во ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1950. – 798 с.
6. **Добролюбов, Н. А.** Избранные педагогические сочинения [Текст] / Н. А. Добролюбов; вводная ст. В. З. Смирнова; сост. В. З. Смирнов. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 719 с.
7. **Чернышевский, Н. Г.** Избранные педагогические сочинения [Текст] / Н. Г. Чернышевский; отв. ред. А. Ф. Смирнов; сост. А. В. Плеханов. – М.: Педагогика, 1983. – 336 с.
8. **Арсеньев, А. М.** Учиться коммунизму – главная задача молодёжи [Текст] / Советская педагогика. – 1970. – № 10. – С. 3–14.
9. **Блонский, П. П.** Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах [Текст] / П. П. Блонский / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
10. **Луначарский, А. В.** О воспитании и образовании [Текст] / А. В. Луначарский // Под ред. А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, М. А. Прокофьева, В. А. Разумного. – М.: «Педагогика», 1976. – С. 306.
11. **Макаренко, А. С.** Воспитание гражданина [Текст] / А. С. Макаренко; Сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
12. **Руссу, И. Н.** Воспитание гражданственности у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / И. Н. Руссу. – Кишинев, Штиница, 1976. – 192 с.
13. **Комсомол и подростки.** Документы и материалы съездов комсомола, Центрального комитета партии ВЛКСМ. – М.: «Молодая гвардия», 1971. – 286 с.
14. **Горелик, Ф. Б.** Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение [Текст] : Кн. Для учителя. Из опыта работы / Ф. Б. Горелик. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.

15. **Кобылянский, В. А.** Национальная идея и воспитание патриотизма / В. А. Кобылянский // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 52–58.
16. **Ковалевский, И. П.** Педагогические размышления: Национальное воспитание [Текст] / И. П. Ковалевский // Опыт православной педагогики. – М., 1993. – С. 179.
17. **Березина, В. А.** Развитие воспитания – приоритетное направление в системе образования [Текст] / В. А. Березина // Методист. – 2003. – № 1. – С. 2.
18. **Государственная программа «Гражданское образование в Российской Федерации на 2005-2010 гг.»** // Учительская газета. – 2005. – № 10.
19. **Лихачёв, Б. Т.** Национальная идея и содержание гражданского воспитания [Текст] / Б. Т. Лихачёв // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 60–65.
20. **Филонов, Г. Н.** Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития [Текст] / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 45–51.
21. **Руднева, Е. Л.** Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодёжи [Текст] / Дис. ... д-ра пед. наук. Е. Л. Руднева – Кемерово, 2002. – 443 с.

УДК 378

Евсецова Елена Андреевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, докторант кафедры педагогики факультета психологии Казанского государственного университета им. В. И. Ульянова-Ленина, Elena-evsecova@yandex.ru, Бирск

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ «ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ»

Yevsetsova Elena Andreevna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics of Birsky state socially-pedagogical academy, докторант chairs of pedagogics of faculty of psychology of the Kazan state university of V. I. Uljanova-Lenina, Elena-evsecova@yandex.ru, Birk

PECULIARITIES OF THE CULTUROLOGICAL APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF QUALITY OF STUDENT EDUCATION HISTORY PEDAGOGICS

Одной из тенденций совершенствования качества высшего педагогического образования является переход к культурологической парадигме. Целью и результатом, которой является воспитание студента как человека культуры, хорошо знающего как национальные культурные традиции России, так и достижения мировой культуры. Но следует заметить, что культурологический компонент в подготовке современного учителя явно недостаточен.

Приобщение к достижениям мировой педагогической культуры осуществляется в основном на уровне «знаний», а не на уровне «умений и способностей», что недостаточно для развития и саморазвития человека культуры.

Культуросообразное воспитание может выступать и как цель воспитания и как приоритетная стратегия совершенствования качества обучения студентов «истории педагогики» в вузе. Поэтому, эффективное решение проблемы совершенствования качества обучения студентов «истории педагогики» возможно на наш взгляд, благодаря реализации культурологического подхода, как метапринципа. Прежде всего, *культурологический подход, как философско-педагогическая стратегия, позволяет нам не только философски осмыслить педагогические и историко-педагогические проблемы, но и по-новому скорректировать профессионально-личностную философию творческого саморазвития и творческую самореализацию современного студента и учителя.*

Все-таки приоритетом современного образования, гарантирующим его достаточно высокое качество, может и непременно должно стать обучение, ориентированное на творческое саморазвитие личности.

Эта новая педагогическая парадигма, как считает В. И. Андреев, строится на следующих базовых постулатах:

1. осознание самоценности каждой личности, её уникальности;
2. неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе её творческого саморазвития;
3. приоритете внутренней свободы – свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней;
4. понимание природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности [1, с. 296].

Эта парадигмальная идея получила практическое применение в работах В. И. Андреева «Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности» [1988], «Эвристика для творческого саморазвития» [1994], «Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития» [1996], что показывает принципиальную возможность обучения творческому саморазвитию студента-будущего педагога. Целью и результатом данной парадигмы соответственно является развитие и саморазвитие творческих способностей к самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации личности, развитие и саморазвитие культуры профессиональной «Я-концепции».

Известно, что понятие «культура» является ключевым понятием не только культурологии, но и близко таким основным понятиям педагогики, как образование и воспитание. Культура слово древнелатинского происхождения в переводе имеет несколько значений:

- возделывание, обработка, уход, разведение, улучшение...
- земледелие, сельское хозяйство...

- воспитание, образование, развитие...
- почитание, культ...

Данный перевод определяет феномен культуры различным образом, акцентируя в нем как материальное, так и духовное начало. Со временем латинское слово «культура» приобрело широкое толкование, так как улучшать можно не только землю, но и духовный мир человека, его внутреннюю субъективность, которые во многом являются результатами воспитания, образования, творческого саморазвития. Существует два противоположных взгляда на культуру. Первый, культуроцентрический согласно которому, главной организующей силой развития культуры являются ее продукты. Второй, антропоцентрический, для него главное это жизнь культуры, ее преемственность и постоянное становление. Основным интерес для антропоцентрической теории культуры, которая еще не построена, по мнению В. П. Зинченко, должны представлять не культура и история, а человек в культуре, человек в истории, человек который должен превосходить себя, чтобы быть самим собой. Для антропоцентрической трактовки культуры характерна актуализация того, что культура это труд, напряжение, усилие самой личности.

В рамках нашего исследования мы будем рассматривать культуру, прежде всего «как единство духовного, идеального и материального, определяющее многообразие жизненных путей субъекта деятельности вместе с присущими ему механизмами порождения нового, самоопределения и самодетерминации» [3, с. 88].

Несомненно, человек как субъект самовоспитания, выступает и как потребитель и как носитель, и создатель культуры, что важно для философского осмысления культуры самообразования и творческого саморазвития личности.

В связи с этим, учебный курс «История педагогики» имеет все большее мировоззренческое и профессионально – воспитательное значение в общей системе специальной подготовки будущего педагога. Без изучения опыта предшествующих поколений невозможно понять не только современную образовательную систему, и ее исторические перспективы, но и саму сущность воспитания, образования, творческого саморазвития личности.

Общеизвестно, что педагогическая деятельность – особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Успешное решение задач воспитания и самовоспитания, образования и самообразования важнейшее условие развития культуры, как общества, так и индивидуальной культуры личности.

Определение взаимосвязей между развитием культуры и воспитанием, а также творческим саморазвитием личности, образовательно-воспитательных систем в историко-педагогическом процессе одна из задач истории педагогики как науки и учебного предмета, на что и ориентирован культурологический подход.

На наш взгляд, реализуя культурологический подход в совершенствовании качества обучения истории педагогики, преподаватели должны ориентировать студентов на то, чтобы в своей учебной, учебно-исследовательской деятельности студенты творчески применяли достижения мировой педагогической культуры. Поэтому учебный курс «история педагогики» целесообразнее ориентировать на культуру самообразования и творческого саморазвития, на овладение студентами методом культурологического анализа в изучении историко-педагогических фактов и явлений.

Культурологический метод представляет собой интегративный метод анализа историко-педагогических явлений, в котором присутствует диалектический принцип единства исторического и логико-структурного анализа. В связи с этим, культурологический метапринцип предполагает исторический подход, реализацию исторического принципа в освоении педагогических знаний и идей.

Анализ исторического опыта зарождения, становления и успеха образовательно-воспитательных систем (Школы-учебы И. Гербарта, А. Дистервега, Школы-лаборатории Дж. Дьюи, Школы свободного воспитания М. Монтессори, К. Вентцеля, Вальдорфской школы Р. Штейнера, Школы-труда А. Макаренко, Школы радости В. Сухомлинского и многих др.) показывает, что в каждой из них базисными были фундаментальные философские идеи, которые обладают притягательной силой и сегодня. И в процессе изучения лучших образцов педагогической деятельности студенты акцентируют внимание на личностных качествах «самости» (способностях к самопознанию, творческому самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации) в их интегрированном виде характеризующих творчески саморазвивающуюся личность. Поэтому в рамках статьи уместно привести характеристику понятия «творчески саморазвивающаяся личность» В. И. Андреева.

«Творчески саморазвивающаяся личность – это личность, ориентированная на творчество в одном или нескольких видах деятельности на основе самоактуализации все более сложных задач и проблем, в процессе разрешения которых происходит самосозидание, т. е. творческое позитивное изменение «самости», среди них системообразующими являются самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация» [2, с. 30]. Как показывают наши исследования, одной из уникальных характеристик человека с высокой культурой является способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. У учителя, обладающего высоким уровнем профессиональной культуры, культуры самообразования и творческого саморазвития появляется еще одно значимое качество, он становится способным прогнозировать и корректировать стратегии творческого саморазвития своих учеников.

Поэтому, проектируя авторскую технологию изучения курса «Истории педагогики» в контексте исследования решаем следующие задачи:

- *развитие личностных качеств «самости»* (способностях к самопознанию, творческому самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации);
- *развитие «само»-процессов* к непрерывному личностному и профессиональному саморазвитию;
- *развитие и творческое саморазвитие культуры профессиональной «Я-концепции»;*
- *развитие дискуссионной культуры студентов;*
- *развитие методологической культуры студентов.*

В рамках парадигмы самообразования и творческого саморазвития личности особое значение также приобретает овладение студентами «методологией», логикой и методикой историко-педагогических микроисследований, которые составляют основу творческой самореализации студентов в учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Хотелось бы отметить, что студенты осознанно и активно выполняют историко-педагогические микроисследования. Чтобы справиться с микроисследованием по истории педагогики, студентам также необходимо овладеть базовыми компетенциями микроисследования.

Развитие компетенций микроисследования студентов происходит эффективнее, если преподаватель принимает позицию научно-методологического сопровождения.

Исходя из значимых характеристик методологии педагогики, истории педагогики, логики и методики историко-педагогических теоретических исследований, *мы провели классификацию и рассмотрели механизмы развития следующих базовых компетенций микроисследований студентов:*

1. умение выявлять личностные смыслы и ценности в процессе микроисследования;
2. умение актуализировать проблемы прошлого с учетом тенденций современного образования;
3. способность к овладению методом историко-педагогического анализа;
4. способность к овладению методом источниковедческого анализа;
5. способность к овладению методом библиографического анализа;
6. умение критически и конструктивно анализировать первоисточники;
7. умение оценивать вклад педагогов прошлого в развитие педагогической науки с позиции принципа историзма;
8. способность к овладению методами культурологического анализа;
9. способность формулировать проблемы;
10. способность выдвигать гипотезы;
11. способность к широкому переносу принципов, методов научного познания в современные педагогические ситуации;
12. умение излагать свои мысли письменно;
13. умение обобщать и делать выводы;
14. способность к рефлексии мышления.

Таким образом, базовые компетенции историко-педагогического микроисследования – это интегральная характеристика знаний, умений, способностей, профессиональной мотивации студентов, направленных на решение учебно-исследовательских задач и заданий в процессе изучения истории педагогики.

Как видим, из перечня базовых компетенций микроисследования, особенностями задач микроисследования студентов изучающих историю педагогики являются:

- **изучение** биографий педагогов с целью раскрытия сущности и значения выдвинутых теорий (концепций), созданного оригинального опыта, выяснения его влияния на дальнейшее развитие теории и практики педагогики;
- **изучение** первоисточников (классических педагогических произведений);
- **изучение** содержания и генезиса педагогических концепций, педагогических систем, направлений, течений, педагогических парадигм, подходов, категорий в историко-педагогическом процессе, с целью применения в современных условиях при разработке авторских технологий обучения и воспитания молодежи;
- **изучение** историографии темы микроисследования предполагает освоение специфических методов исследования;
- **оформление** результатов микроисследования в виде рецензий, рефератов, аргументационных эссе и других жанров.

В связи с этим, студентам предлагается личностно-ориентированные микроисследования «Портрет педагога» в которых, акцентируется внимание на изучении жизненного пути (биографии) педагога, посредством представления в виде хронологической таблицы событийного генезиса жизнедеятельности и развития педагогической концепции, взглядов, либо педагогических течений, направлений, подходов, парадигм; на работе с первоисточниками.

Необходимо отметить, что изучение истории педагогики предполагает ориентацию студентов на широкое использование первоисточников отечественной и зарубежной педагогики, с тем, чтобы развить вкус к их чтению, заинтересованному восприятию, самостоятельному осмыслению и применению в конкретных обстоятельствах практической деятельности. Так студенты, выполняя микроисследования и оформляя результаты в виде рефератов, эссе, акцентируют внимание на работе с первоисточником.

В резюме, которых студенты отражают свои ценностно-смысловые ориентации. Например, в микроисследовании на тему «Портрет педагога: Константин Дмитриевич Ушинский», студент факультета иностранных языков Р. Шаймиев пишет: «Целью микроисследования является изучение научно-педагогической деятельности К. Д. Ушинского – одной из самых заметных фигур в истории педагогической науки. Личность К. Д. Ушинского была выбрана мною для исследования, прежде всего, по причине необычайной известности педагога, а также наличия в домашней библиотеке собрания педагогических сочинений в шести томах. Хотелось бы привлечь внимание

читателей к главе «Истоки формирования мировоззрения К. Д. Ушинского, как педагога и общественного деятеля». Особого отношения заслуживает глава «Работа с первоисточником», работать над которой мне доставляло наибольшее удовлетворение, как человеку, искренне заинтересовавшемуся трудами Ушинского. Считаю нужным отметить, что, изучение статей «О пользе педагогической литературы», «О народности в общественном воспитании», «Труд в его психическом и воспитательном значении» сопровождалось с моей стороны многочисленными открытиями интересных идей, как в педагогическом, так и в общечеловеческом плане. В целом, процесс и результаты работы над темой принесли мне интеллектуальное удовлетворение, как для будущего преподавателя-исследователя, так и личностного становления».

Для стимулирования развития профессионально-педагогической культуры, культуры самообразования и творческого саморазвития личности, методологической и дискуссионной культуры студентов автором апробирован учебно-методический комплекс по «истории педагогики» [1998, 2005]. В программе УМК содержится методический блок для самостоятельной работы с историко-педагогическими текстами, вопросы-задания для творческого саморазвития.

Для изучения первоисточников выделены базовые вопросы и подвопросы с указанием страниц текста. Например, изучая тему «Константин Дмитриевич Ушинский – основоположник научной педагогики в России» студентам предлагается проанализировать статью «О пользе педагогической литературы», в которой автор высказывал ряд суждений о взаимоотношении теории и практики в педагогике, о педагогической науке, и разработке психологии в интересах педагогической науки. Мы предлагаем студентам самостоятельно прочитать избранные педагогические сочинения К. Д. Ушинского в 2-х т. Т. 1. М.: 1953 (под ред. проф. В. Я. Струминского), используя программу учебно-методического комплекса:

1. В чем причина написания статьи «О пользе педагогической литературы» К. Д. Ушинским? С. 139–140;
2. Разрешает ли К. Д. Ушинский спор между теоретиками и практиками в деле воспитания? С. 140–143;
3. Докажите истинность убеждения К. Д. Ушинского о взаимоотношении теории и практики в педагогике с помощью аналогии между искусством медицины и искусством воспитания? С. 143–146;
4. Педагогика это искусство или наука по К. Д. Ушинскому? С. 618–619;
5. Докажите или опровергните тезис К. Д. Ушинского о том, что «педагогическая литература является могущественным средством для педагога – практика, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял свой долг, взявшись за воспитание духовной стороны человека» С. 148–154;
6. Почему Ушинский считал, что педагогическая литература необходима и для родителей? С. 154–156.

Следует отметить, что исследовательская ориентация студентов, взаимосвязана не только с углублением методологических, историко-педагогических знаний, но и с активизацией обучения через различные виды дискуссий. Студенты, изучая также фундаментальный труд «Педагогическая антропология» акцентируют внимание на реализации К. Д. Ушинским базовой идеи педагогики: «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях». Вообще в этом положении современным студентам видится и миссия педагогической деятельности, они осознанно начинают овладевать системным, антропологическим знанием через содержание всех учебных курсов.

Вдумчивое чтение первоисточников позволяет студенту не только углубить историко-педагогические знания по теме, но и развить историко-педагогическое, культурологическое мышление. Необходимо отметить, что работа с первоисточниками, особенно античных и средневековых ученых, философов, педагогов, богословов не является легкой, ввиду сильного отличия от современного миропонимания. Педагогика того времени не породила своего профессионального языка, в связи с чем, например, чтение «Великой дидактики» Я. А. Коменского представляет особую сложность для современного студента. Поэтому на семинарских занятиях преподаватель комментирует тексты, чтобы прочитанное было понято и осмысленно верно.

Так, светски ориентированные студенты, изучая педагогическую систему Я. А. Коменского, затрудняются в осмыслении принципа природосообразности, основанного на теологической концепции человека. Необходимо напомнить, что Я. А. Коменский, будучи епископом, представлял человека, как высшее творение Бога, предназначением которого является его духовное совершенствование. Именно это положение способствовало утверждению в обществе отношения к человеку как высшей ценности человеческой культуры. Изучая «Великую дидактику» студентам необходимо задавать себе постоянно вопрос: а какой смысл вкладывал Я. А. Коменский в то или иное слово, понятие, например, «пансофия», «природа», «природосообразность», «макрокосмос», «микрокосмос», «дидактика» и т. д.?

На лекциях и семинарских занятиях акцентируется внимание на рассмотрении сущности, механизма реализации и перспективность основополагающего принципа педагогической системы Я. А. Коменского, принципа природосообразности.

Впервые в теории педагогики Я. А. Коменский вводит понятие природосообразности как основной закономерности педагогического процесса. Человек – это удивительный микрокосм, в котором заключаются все свойства, изменения, качества и закономерности всего мироздания макрокосма. Используя в содержании лекций, результаты диссертационного исследования П. П. Козловой на тему: «Природосообразность как основополагающий принцип в истории школы и педагогики» [1998], отмечаем, что данное понимание сущности человека отечественная педагогическая наука переосмыслила только в последние годы. Хотя, Коменский принцип природосообразности

рассматривал как метапринцип, во взаимосвязи с сочетанием природных, психических, социальных, национально-культурологических, духовных сущностных начал в человеке.

Поэтому и возрождение отечественной школы связывают современные исследователи с реализацией принципа природосообразности и культуросообразности как метапринципов. А эффективность реализации взаимосвязана на наш взгляд с духовным совершенствованием, с культурой творческого саморазвития студентов, будущих педагогов.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. [Текст] / В. И. Андреев – 2-е изд. – Казань: ЦИТ, 2000. – 608 с.
2. **Андреев, В. И.** Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. [Текст] / В. И. Андреев. Казань: ЦИТ, 2004. – 468 с.
3. **Долженко, О. В.** Очерки по философии образования. [Текст] : учебное пособие. О. В. Долженко. М.: Промо-Медиа, 1995. – 240 с.

Раздел VII
**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА,
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

УДК 159. 9. 075

Омарова Патимат Омаровна

Кандидат психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Дагестанского государственного педагогического университета, brain1974@mail.ru, Махачкала

Гасанова Загидат Зайнулабидовна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Дагестанского государственного педагогического университета, brain1974@mail.ru, Махачкала

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ
«ДЕРЕВО» В ДИАГНОСТИКЕ ДЕФИЦИТАРНОЙ
СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ**

Omarova Patimat Omarovna

Candidate of psychological science, professor of the chair of the correctional pedagogy and special psychology in Dagestan State Pedagogical University, brain1974@mail.ru, Makhachkala

Gasanova Zagidat Zainulabidovna

Candidate of pedagogical science, senior teacher of the chair of the correctional pedagogy and special psychology in Dagestan State Pedagogical University, brain1974@mail.ru, Makhachkala

**«BAUM-TEST» IN PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTIC
OF THE DEFICIT SOCIAL SITUATION
OF THE DEVELOPMENT**

Классическая возрастная психология свидетельствует о том, что каждый возрастной период характеризуется ведущим видом деятельности, новообразованиями и особой социальной ситуацией развития человека. Социальная ситуация развития по утверждению Л. С. Выготского – это особое сочетание внутренних и внешних условий развития. При всей спорности результатов проективных – графических методик нами были проведены ряд диагностических исследований.

Мы задались вопросом, как проецируются на графической продукции методики «Дерево» признаки позитивной и «дефицитарной» социальной ситуации развития [6].

Методика «Дерево» – проективная графическая методика, разработанная Карлом Кохом (1949), представляющая самостоятельный метод психологического исследования и направленный на изучение индивидуально-личностных особенностей человека и специфики осознания им пережитых трудностей и проблем [5].

Для исследования необходимо: лист белой бумаги (21x29 см.) средней плотности, простой карандаш (2в, средней мягкости) и ластик. Лист бумаги предъявляется в длину. Время не ограничено. Затем предоставляется инструкция. Существуют несколько вариантов инструкций, в данном случае была использована инструкция теста Р. Стора, где изображение дерева выполняется на двух сторонах одного и того же листа.

При предъявлении инструкции необходимо отметить, что в этой работе художественные способности не оцениваются. Время работы в большинстве случаев длится не дольше 25–30 мин. Желательно ненавязчиво наблюдать за способом выполнения задания, отмечая при этом время выполнения рисунка, возможные поведенческие реакции и спонтанные комментарии испытуемого в протоколе теста.

После выполнения рисунка дерева на одной стороне листа, испытуемого благодарят, затем делают небольшую паузу или предъявляют другое задание, после чего, перевернув лист, просят выполнить задание, заново повторив ту же инструкцию. При этом подчеркивается, что необязательно помнить предыдущее изображение дерева.

Этот вариант задания позволяет снизить контрольные механизмы личности и более открыто выразить свой внутренний мир. По завершении выполнения всего задания, испытуемому предлагается серия проективных вопросов, которые в последствии подвергаются анализу и группировке:

1. Группа вопросов направленных на оценку жизненной реальности:

– какого это вида (сорта) дерево? – дает возможность проецирования тех или иных свойств названного дерева.

– какого оно возраста? – как показатель уровня психосексуальной зрелости испытуемого.

– оно выше или ниже или на одном уровне с Вами? – как уровень адекватности восприятия себя в окружающей среде.

2. Группа вопросов направлена на выявление пережитых или переживаемых потрясений, стрессов:

– это дерево живое?

– есть ли у этого дерева мертвая часть? И где она расположена?

– в чем нуждается это дерево?

3. Группа вопросов направленных на выявление половой идентичности:

– на кого похоже это дерево? На мужчину или женщину? Что в рисунке создает это впечатление?

Затем рисунки интерпретируются по специальной схеме. Первое дерево, по мнению автора, отражает осознание респондентом пребывания в среде людей в реальной жизни. Второй рисунок позволяет получить доступ к

скрытому миру личности, обнаружить ситуационно обусловленные невроты, вызванные дефицитарной ситуацией отклонения от реального характерологического склада ребенка.

Следует признать сложность и тонкость интерпретации теста. Для получения дополнительной информации, вербальным путем, к тесту прилагается серия стандартных проективных вопросов, органично вписывающихся в основное задание. Возрастной диапазон применения теста не ограничен [5].

Отношение к проективной, графической методике «Дерево» как к психодиагностическому инструменту в психологической практике неоднозначно. С одной стороны, психологи – практики, проявляют к ней весьма большой интерес, связанный с простотой организации психодиагностической процедуры; с доступностью и понятностью заданий для испытуемых всех возрастов; минимальной задействованностью вербальной деятельности; относительной независимостью от культурно – образовательного ценза. А с другой стороны, трудность интерпретации, сложность выделения единиц анализа, а также ее нестандартизированность становится причиной снижения интереса к данной группе методик [1; 2; 3; 4; 7].

При интерпретации результатов теста «Дерево» высвечивается целостная картина личности испытуемого. Наличие бесконечного числа диагностических признаков затрудняет анализ изображенного дерева, поэтому в данной работе мы попытались привести наиболее часто встречающиеся и наиболее значимые признаки. Несомненно, для приобретения высокого уровня интерпретации методики «Дерево» необходимы соответствующая подготовка и опыт работы. Согласны, что это потребует больших усилий, но иметь возможность глубокого изучения личности, найти первопричины неразрешимых трудностей консультируемого не может оставить равнодушным ни одного практического психолога.

Методика привлекает простотой инструкции, способствующая снижению влияния контрольных и защитных механизмов личности (подавляющее большинство диагностируемых никаких затруднений в выполнении задания не испытывают и отказ от заданий крайне невелик). Интерпретация полученных результатов осуществляется на основе анализа символического значения, приписываемых тем или иным деталям изображения всего рисунка, с учетом результатов проективных вопросов.

В имеющихся источниках по психодиагностике обработка и оценка данных методики затруднена наличием большого количества признаков – информаторов, порою взаимоисключающих друг – друга, а также выраженной диффузностью, для выбора которых необходимы подтверждающие дополнительные психодиагностические данные из других методик. Особо заслуживают внимания, имеющиеся к данной методике проективные вопросы, как к источнику дополнительной информации о самовосприятии и самоотношении испытуемого.

При интерпретации рисунка необходимо помнить о психологических механизмах проекции в рисовании.

Известно, что респондент проецирует на рисунке свои неосознаваемые, скрытые для него самого комплексы переживаний, потребностей и вытеснения. Природа проблем личности, особенно в детском возрасте, достаточно скрыта, завуалирована. Она может быть в сенсорной, познавательной, эмоциональной или физической сфере человека.

Дети различны по характеру протекания нейродинамического процесса: с преобладанием процессов возбуждения, гипердинамичные, с дефицитом внимания (чьи проблемы явны и быстрее находят помощь психолога), либо наоборот – тихие, тормозимые дети (чьи зачастую весьма глубокие личностные переживания оказываются вне внимания взрослых).

Методика «Дерево» позволяет через символическое отражение в рисунке получить диагностическую информацию об этих проблемах и переживаниях.

Касаясь апробации методики в Дагестане необходимо провести небольшой исторический экскурс внедрения этого диагностического инструмента. Так в 1994 г. коллегией Министерства образования Российской Федерации был утвержден новый статус Комплексу «Детский сад – школа – ПТУ» VIII вида (Комплекс) – статус экспериментальной площадки. В течение предоставленных 5 лет были созданы достаточно благоприятные условия для проведения исследований детей с ограниченными интеллектуальными возможностями и их семей.

Помимо этого на базе Комплекса одновременно проводилась подготовка и переподготовка преподавательских кадров, велись психолого – педагогические симпозиумы, семинары, являющиеся уникальной возможностью для адаптации методики и сопоставления полученных результатов по различным клиническим группам. В 1994 году состоялась международная научно-практическая конференция «Проблемы социально – трудовой реабилитации детей с нарушением интеллекта», участники которой прошли обследование по данной методике.

Созданный одним из первых в Республике Дагестан кабинет психологической разгрузки на базе Комплекса позволил расширить географию апробации методики, так как работал на реализацию запросов семей как имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так и с нормальным психофизическим статусом. При нем функционировала консультативная служба объединения специальных коррекционно – образовательных учреждений республики. Одновременно методика проходила апробацию при Институте прикладной психологии Республики Дагестан, где реализовались запросы населения, а также проводились судебно – психологические экспертизы. Это позволило апробировать методику на контингенте, кардинально отличающемся от прежних диагностических групп.

Архивация графической продукции началась с 1993 года и продолжается в настоящее время. Нами были обследованы дети из приютов, дети-сироты,

дети благополучных, неполных и асоциальных семей, и особая группа детей – с ограниченными возможностями здоровья. Также были подвергнуты анализу консультативные обращения.

Вспомогательными методами выступили метод беседы и интервью. Помимо признаков, подтверждающих нашу гипотезу, были обнаружены достаточно выраженные признаки дифференциальной диагностики, позволяющие отграничить норму и патологию психики.

Тест, как выяснилось при апробации, свободен от многих социокультурных установок.

Так, например, мусульманам не разрешено изображение человека и не рекомендуется рисовать животных, что затрудняет использование в ряде случаев таких методик, как «Дом, дерево, человек», «Несуществующее животное», «Рисунок семьи». Отказ респондента от выполнения этих методик часто ошибочно интерпретируется как задействованность реакций защитного характера. В тоже время, использование растительных элементов в рисунке является одобряемым действием, что повышает возможности использования теста «Дерево» в среде мусульман.

Следует подчеркнуть особую чувствительность теста «Дерева» к наличию нарушений в психике, снижению интеллекта и дезадаптации, как отрицательной реакции субъекта на типовые неблагоприятные жизненные условия – дефицитарной социальной ситуации развития личности. То есть, результаты теста позволяют определить не только индивидуально – личностные характеристики испытуемого, но и судить об уровне интеллекта в недавнем прошлом.

Под дефицитарной ситуацией мы понимаем такую ситуацию, которая вызывает психоэмоциональное неблагополучие ребенка, под влиянием различных неблагоприятных факторов.

В ряде исследований (Б. В. Зейгарник, 1980; Б. С. Братусь, 1988 и др.) показано, что дефицитарные условия развития личности возникают только в результате болезни или соматического неблагополучия ребенка. Однако, на наш взгляд, это сужает возможности психологического анализа и последующего выстраивания вектора коррекционно-психологической помощи.

По нашим наблюдениям, дефицитарная социальная ситуация развития оказывается возможной в силу следующих основных факторов:

- искаженное восприятие ребенком семейной микросреды – стиль воспитания – стиль семейных отношений – стиль внутрисемейного общения;
- хронического доминирования негативного эмоционального фона в семье;
- пролонгированный развод – как психическая травма – постоянный раздражитель не позволяющий выработать механизм защиты – вытеснение;
- асоциальная семья в целом или один из членов семьи;
- дефицитарная социальная ситуации развития в силу ограниченных возможностей здоровья и др.

– разрушение эмоциональных отношений в ближайшем окружении – потеря веры, защиты – эмоциональная депривация. При этом следует отметить, что согласно исследованиям В. С. Мухиной, любая депривация влияет на психику ребенка.

Принято считать, что не всегда внутреннее состояние совпадает с внешней жизнедеятельностью человека. Это явление достаточно четко демонстрирует методика «Дерево».

Выяснилась недопустимость интерпретации только первого или только второго рисунка. По своей сути они достаточно отличны друг от друга.

По первому рисунку определяется поведение испытуемого в необычной для него ситуации под влиянием контрольных механизмов.

Второе дерево соответствует новой психологической ситуации, поскольку после паузы испытуемый полагал завершение задания, а оно напротив внезапно увеличилось. При втором рисунке ослабляются механизмы контроля, и испытуемый ведет себя естественнее (соответствует психологическому состоянию в привычной обстановке), выражая этим способ адаптации в новой для него ситуации. В основе интерпретации рисунка дерева, К. Кох опирается на графическую схему Макса Пульвера, выделяя 4 зоны. Каждая зона несет в себе определенное символическое значение. Верхняя часть рисунка представляет контакт с окружающей средой, духовную и интеллектуальную зону. Центр репрезентирует собственное «Я», чувства и сознательную жизнь. Нижняя часть рисунка олицетворяет зону материального, бессознательного, эротико-сексуальную символику и инстинкты.

Левая сторона рисунка – связь с самим собой, с матерью, с прошлым, инфантильная фиксация и интраверсия. Правая сторона – связь с другими людьми, с будущим и экстраверсия.

Если рисунок дерева символизирует образ человека и репрезентирует личность рисующего, то пространство листа символизирует его жизненное пространство. Желательно чтобы задание выполнялось индивидуально, поскольку при групповой работе диагностическая ценность существенно снижается. К издержкам группового выполнения можно отнести такой факт как наличие скудности воображения у испытуемого и его попытки заглянуть к «соседу», влекущее за собой ошибки в интерпретации.

Подробному анализу мы подвергали второе изображение. После анализа рисунков детей из приютов мы предположили, что существует некоторая группа признаков, демонстрирующих неблагоприятную жизненную ситуацию.

Нами было обнаружено, что дефицитарность социальной ситуации развития находится в прямой зависимости от состояния ребенка, от его индивидуально – личностного субъективного восприятия социальной ситуации развития, в котором пребывает наш респондент.

Данные практически здоровых испытуемых, пребывающих в благоприятной психологической ситуации, резко отличны от тех, кто испытывает психологический дискомфорт.

Видна яркая взаимосвязь врожденных свойств личности с их реакцией на средовые воздействия, степень подвластности лил сопротивления этим воздействиям с помощью свойственных данному индивиду способов психологической защиты.

Так, например, дети из приютов рисуют однотипные, сильно зачерненные со скудной листвой деревья, часто располагают рисунок у нижнего края листа. Выраженность этих признаков зависит от длительности пребывания в дефицитарной ситуации и степени ее травмирующего воздействия на ребенка.

Рисунки детей с умственной отсталостью отличны от рисунков детей с нормальным психофизическим развитием. В них ярко выражены причужденность и дисгармония; малая структурированность и вычурность деталей; дисгармония в изображаемом и схематичность; уродства и деформации.

Следует отметить малоинформативность признаков в силу их малого количества в рисунках умственно отсталых детей. При обследовании этого контингента нас интересовало наличие признаков, несущих информацию о контакте испытуемого с окружающей средой, наличие агрессии и тревоги, а также выраженность амбивалентных чувств, комплекса неполноценности, ущербности, компенсаторных механизмов.

В рисунке умственно отсталого ребенка первое и второе дерево почти не отличается (максимум добавляется 1–2 детали, не имеющих диагностической ценности). На наш взгляд, это является результатом конкретности мышления, низких адаптационных возможностей ребенка, обусловленных структурой основного дефекта.

В отличие от детей с нормальным психофизическим развитием, у умственно отсталых детей реальный мир является почти полным отражением мира скрытого, неосознаваемого. Диагностический результат в этой ситуации приобретает более верифицированный характер, позволяя очертить прогностическое пространство последующей коррекционно-психологической работы.

В результате исследования выявлено, что 72,5% детей от общего числа обследованных с нарушениями интеллекта находятся под воздействием неблагоприятных социально – психологических факторов.

При этом контакт «проблемных детей» с окружающей средой ограничен, навыки общения не выражены (рисунки с отсутствующей листвой составили 62,4%). В этой выборке детей, которым свойственны амбивалентные чувства, оказалось 35,1%, с наличием тревоги по той или иной причине – 79,7%, с агрессивными проявлениями разной степени выраженности – 81,6% детей.

Установлена четкая связь между полученной диагностической информацией проективного теста «Дерево» с данными других методик.

Почти во всех случаях тестирования, обследуемые не столько согласны с результатами теста, сколько находятся некоторое время в состоянии «озарения» от предъявленной им информации о себе. Это свидетельствует о

присутствии элемента осознанности своего внутреннего мира субъектом обследования. Многолетняя психологическая практика подтверждает значение и прикладной характер методики «Дерево», возможности его применения в клинической практике.

При анализе рисунков ряда детей были получены некоторые неожиданные результаты. Сравнение первого и второго дерева показывает абсолютное несоответствие обоих рисунков.

Если мир реальный (первое дерево) выглядит изломанным, искаженным, безлистным, ярко отражающим деструктивное поведение ребенка, то мир скрытый (второе дерево) абсолютно не вписывается в эту картину. Второе дерево выполняется с большим количеством деталей, с широкой богатой кроной, занимает центральную часть листа, нет признаков агрессии и фрустрации.

Использование дополнительных диагностических процедур, позволило сформулировать весьма важные выводы:

1. существует особый контингент детей, изначально имеющих нормальное психофизическое развитие, которые длительно находясь в дефицитарной ситуации, на поведенческом уровне демонстрируют девиантность и делинквентность, не вызванные глубинными психическими нарушениями личности. Эти дети нуждаются в своевременной психокоррекционной работе.

2. через графическую продукцию методики «Дерево» мы можем «вычислить» этих детей, пока неадекватные поведенческие стереотипы не начали разрушать глубинное ядро личности и позитивного образа «Я».

Таким образом, проективная методика «Дерево» является весьма информативным диагностическим инструментом, который мы можем рекомендовать к использованию в клинической и психологической практике.

Библиографический список

1. **Бурлачук, Л. Ф.**, Словарь-справочник по психодиагностике. [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – С.-Пб., 1999.
2. **Бурлакова, Н. С.** Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. [Текст] / Н. С. Бурлакова, В. И. Олешкевич. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 352 с.
3. **Лебедева, Л. Д.** Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии [Текст] / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова – С.-Пб. : Речь, 2006. – 336 с.
4. **Общая психодиагностика** [Текст] // Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: Издательство Московского университета, 1987. – 304 с.
5. **Романова, Е. С.** Графические методы в психологической практической психологии. [Текст] / Е. С. Романова. – С.-Пб. : Речь, 2001. – 416 с.
6. **Соловьева, С. Л.** Применение рисунка дерева в психодиагностике (Руководство). [Текст] / С. Л. Соловьева – М., – С.-Пб., 1993. – С. 13–16.
7. **Шванцара, Й.** Диагностика психического развития. [Текст] / Й. Шванцара – Прага: Авиценум, 1978. – 388 с.

УДК 378. 01

Егоров Пантелеймон Романович

Соискатель кафедры методики преподавания математики института математики и информатики Якутского государственного университета tolbon@sitc.ru, Якутск

СОЗДАНИЕ ЯКУТСКОГО АЛФАВИТА ПО СИСТЕМЕ БРАЙЛЯ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ ЗРЕНИЯ

Yegorov Panteleymon Romanovich

Competitor of the chair «Methods of teaching mathematics» at the institute of mathematics and computer science of the Yakut state university tolbon@sitc.ru, Yakutsk

CREATION OF THE YAKUT ALPHABET ON SYSTEM BRAILL FOR PEOPLE WITH SIGHT PROBLEMS

В 2009 г. вся мировая общественность и особенно люди с проблемами зрения отмечают двухсотлетний юбилей со дня рождения Луи Брайля, основоположника и создателя системы письменности точечно-рельефным шрифтом для людей с проблемами зрения.

Основатель системы письменности для незрячих и слабовидящих людей великий француз – Луи Брайль родился в небольшом французском городке Кувре в семье шорника Симона Рене Брайля 4 января 1809 г.

Еще в годы учебы Луи Брайль задумал создать систему рельефно-точечной письменности, которая была бы удобной для восприятия через осязание, и в то же время позволяла бы точно отражать все особенности того или иного языка, записывать цифры, химические и физические знаки, ноты. В последующем он работал над этой системой долгие годы и первый ее вариант предложил на рассмотрение совета института в 1829 г.

В 1837 г., по настоянию людей с проблемами зрения, совет института принял решение напечатать рельефно-точечным шрифтом Брайля книгу «Краткая история Франции». С выходом этой книги новая система письменности, основанная на рельефном шеститочии, официально обрела полное право на жизнь.

В России первым человеком, изучившим систему Брайля и составившим в 1861 г. первый вариант русского брайлевского алфавита, был князь Денис Михайлович Оболенский. Потеряв зрение в шесть лет, а слух в тридцать пять лет, князь Оболенский всю свою жизнь посвятил распространению грамотности среди людей с проблемами зрения.

В начале 80-х годов XIX века группа учителей под руководством видного русского государственного и общественного деятеля Константина Карловича Грота разработала современный русский алфавит рельефно-точечным шрифтом, которым люди с проблемами зрения пользуются и в настоящее

время. В России первую книгу по системе Брайля для людей с проблемами зрения издал А. А. Адлер в 1885 г. [1].

До середины 80-х годов прошлого века во всем мире мало кто отрицал о необходимости системы Брайля для людей с проблемами зрения. И только с развитием прогресса и появлением новых информационно-коммуникационных технологий и тифлосредств все чаще стало появляться мнение об отказе от системы Брайлевского шеститочия. Как основной аргумент в этой ситуации, противники системы указывают на научный прогресс и появление на рынке современной техники, позволяющей гораздо облегчить жизнь людей с проблемами зрения.

Но в последние годы система письменности великого Луи Брайля всё больше преподаётся и остается признанной в разных странах мира. Например, в США, вопреки упрямству единиц, многие борются за то, чтобы в качестве дополнительного права человека законы многих штатов Америки конкретизировали принцип: кто хочет, тот пусть познаёт Брайль!

Книги по системе Брайля точечно-рельефным шрифтом сегодня производятся по стоимости невообразимо дешевле, а по количеству намного больше того, что было совсем недавно. Это потому, что многие люди, как с проблемами зрения так и зрячие, поверили в эффективность приложения интеллекта к поиску рецептов, которые бы позволили для производства брайля применить новейшие открытия информатики и электроники и эти технологии отнюдь не делают лишним код Брайля, до крайности простой [2].

Надо отметить, что очень немного людей с проблемами зрения хорошо знают систему Брайля. Например, в Германии из общего числа людей с проблемами зрения только около 30% пользуются системой Брайля, но это не значит, что они являются отличными брайлистами. А в Соединенных Штатах Америки это число еще меньше, составляет всего лишь 15–20% из общего числа людей с проблемами зрения. В Российской Федерации системой Брайля владеют менее 10% людей с проблемами зрения. Такое положение объясняется тем, что многие люди теряют зрение, будучи уже взрослыми, или в пожилом возрасте в результате несчастных случаев или болезней, таких, как например, катаракта, глаукома, или диабет. После чего для них оказывается невозможным часто использовать пальцы для чтения, особенно, когда их руки привыкли к длительной тяжелой работе. Обычно эти люди не играют никакой роли для интеграции в рабочие процессы, но они влияют на статистику. Поэтому считается, что количество людей с проблемами зрения, которые используют систему Брайля в своей учёбе, или работе среди молодых людей оказывается выше [3].

В последнее время заметно расширилась сфера применения азбуки Брайля. Некоторые компании стали маркировать ею свою продукцию.

Компания Nokia разрабатывает сенсорный дисплей с обратной связью – тактильной «отдачей». Впрочем, над созданием такого типа дисплеев работают уже многие компании. Принцип разработки Nokia состоит в создании

множества близкорасположенных выпуклостей, контролируемых напряжением.

Уникальный концепт компьютера, предназначенного для слепых или плохо видящих пользователей – Siafu. Пока Siafu является лишь лабораторным концептом, хотя и действующим. Он работает на магниклее (магнитном клее) – особой магнитной жидкости. Она позволяет получать изображения в твердом виде – текст в виде шрифта Брайля, а картинки в виде трехмерной скульптуры.

В прошлом году калифорнийская компания Нор-Он выпустила в продажу так называемый анти-iPhone: у аппарата нет ни записной книжки, ни возможности обмениваться sms, зато есть клавиатура с тактильными символами для незрячих. Цена в \$10 сделала его самым дешевым «мобильником» в мире.

Современные технологии позволяют создавать для незрячих людей даже цифровые фотоаппараты [4].

Несомненно, можно соглашаться с достижениями современных информационно-коммуникационных технологий, но отношение к системе письменности разработанной великим французом Луи Брайлем, для людей с проблемами зрения остается однозначным, поскольку в ряде случаев эта форма представления информации оказывается вне всякой конкуренции. Например, там, где структура расположения текста на странице имеет содержательное значение. Основной формой фиксации учебного материала особенно для тотально незрячих школьников остается по прежнему система Брайля. И то не потому, что в специализированных школах отсутствует компьютерная техника, а потому, что именно по системе Брайля незрячий ученик, изучая любой предмет, особенно язык и литературу, может повышать свою грамотность.

Именно «читая руками», ученик, или студент с проблемами зрения «видит» те слова и предложения, которые и дают ему возможность не совершать орфографических ошибок. Эти ошибки не фиксируются в памяти человека при использовании говорящих книг или использовании компьютеров со звуковыми синтезаторами речи. А при записи по системе Брайля человек использует не только слуховую память, но и «зрительную», как бы это парадоксально ни звучало. Поскольку только, записывая на брайлевскую бумагу, незрячий человек пропускает всю информацию через свой мозг, то тем самым абстрактно «видит» этот текст, т. е. хранит в памяти то на какой странице и в каком месте записана та или иная информация. Также только по системе Брайля возможно чтение математических формул на данном этапе, так как синтезаторы речи большей частью неправильно озвучивают их. А озвучивание химических формул в настоящее время вообще невозможно.

В республике Саха(Якутия) первая книга по системе брайля точечно-рельефным шрифтом была издана 19 мая 1995 года, спустя ровно 110 лет с момента издания такой книги в России. Это сборник стихов и поэм «Я вижу

сердцем» поэта Ивана Горного – первого тифлопедагога Якутии Егорова Ивана Николаевича [5].

Уникальность этого издания заключается в том, что данная книга была издана на якутском языке. Группа разработчиков якутского алфавита для людей с проблемами зрения по системе брайля точечно-рельефным шрифтом многие годы в дебатах и спорах пыталась прийти к общему мнению. В эту группу входили известные деятели Якутии: председатель Якутского республиканского правления Всероссийского общества слепых – Г. А. Слепцов, учитель математики Ю. В. Писарев – заместитель председателя ЯРП ВОС, учитель истории П. П. Романов – член президиума ЯРП ВОС, учитель математики И. Н. Егоров, председатель городской организации ВОС Ю. А. Москвитин и др.

Для обсуждения вопроса были представлены несколько вариантов. В итоге был выбран вариант, предложенный И. Н. Егоровым, которым он пользовался еще с 1952 года, когда в юные годы увлекался поэзией, писал стихи, применяя разработанный самим алфавит. Так, Иван Горный-Егоров Иван Николаевич создал якутский алфавит точечно-рельефным шрифтом по системе Брайля, используя принцип схожести по начертанию якутских букв. Этот принцип оказался созвучным с принципом великого француза Луи Брайля, являющегося основоположником и создателем письменности точечно-рельефным шрифтом. Это чудесное шеститочие – принцип добавления точек нижнего ряда для образования очередной буквы с применением элементов комбинаторного анализа.

Поэтому официальной датой рождения якутского алфавита по системе брайля точечно-рельефным шрифтом для людей с проблемами зрения является дата выхода в свет первой опубликованной книги на якутском языке сборника стихов и поэм поэта Ивана Горного «Я вижу сердцем» – 19 мая 1995 года [6].

Эта книга была подготовлена к печати Ю. А. Москвитиним, Л. И. Васильевой и П. Р. Егоровым и издана на базе учебно-производственного вычислительного центра «Толбон».

Учебно-производственный вычислительный центр «Толбон» был создан в 1991 году, Цели и задачи УПВЦ «Толбон» – это содействие государству и обществу социальной и профессиональной реабилитации инвалидов- учащихся, студентов, аспирантов и специалистов, создание автоматизированных рабочих мест на базе персональных компьютеров и последующее их трудоустройство. Ведется профориентационная работа среди учащихся республиканской школы для слепых слабовидящих детей и других спецшкол.

Чтобы представить масштабы проделанной работы в УПВЦ «Толбон», достаточно указать, что в 1991 году УПВЦ «Толбон» располагал лишь одним персональным компьютером с процессором i8086 и брайлевской строкой. С того момента издано 43 наименований учебно-методической, научно-популярной и художественной литературы по системе брайля точечно-рельеф-

ным шрифтом: азбука: И. И. Каратаева для якутских школ; якутские народные сказки; учебник немецкого языка; пособие В. С. Крамора «Повторяем и систематизируем школьный курс алгебры и начал анализа»; руководство по Microsoft Excel; учебное пособие П. Р. Егорова «Компьютер ваш помощник и друг» [7] и другие.

В настоящее время в УПВЦ «Толбон» имеются три брайлевских принтера Everest, на которых распечатывается учебно-методическая, научно-популярная и художественная литература на якутском и других языках. Для издания литературы на якутском языке по системе Брайля точечно-рельефным шрифтом была разработана специальная методика. Для написания якутских букв, отличных от русских букв, и дифтонгов, используемых в якутском языке, разработаны совершенно новые коды в брайлевском шеститочии. На основании этого в брайлевский принтер Everest была введена уникальная кодировка якутских букв. Для обработки, редактирования и форматирования необходимого текста и подготовки его к печати на брайлевском принтере Ю. А. Москвитиним была разработана специальная программа TextEve, с помощью которой можно разбить текст на страницы, устанавливать номера страниц, удалять лишние пробелы, заменять символы, расставлять открывающие и закрывающие кавычки. Созданы специальные приспособления, для беговки бумаги, для шитья и ручной пресс для склеивания переплёта книг после их распечатки на брайлевском принтере.

Объем проведённой работы за восемнадцать лет и собственная практика УПВЦ «Толбон» по внедрению новых информационно-коммуникационных технологий для издания учебно-методической, научно-популярной и художественной литературы по системе Брайля показывают, что на современном этапе развития адаптивных, компьютерных технологий возможность довольно технологичного сканирования плоскочечатных текстов позволяет легко и быстро получать их брайлевский эквивалент. В этих условиях средства информационно-коммуникационных технологий становятся доступным инструментом для общения с учебно-методической и научно-популярной литературой в учебном процессе и повседневной жизни людей с проблемами зрения.

Таким образом, практика и жизнь показали, что рельефно-точечная система Брайля для людей с проблемами зрения остаётся одним из самых основных и важных средств общения и доступа к информации, которое в обозримом будущем не сможет заменить НИЧТО ДРУГОЕ. Только на основе системы Брайля как наиболее доступной и удобной для восприятия информации посредством осязания может строиться вся многоступенчатая система образования людей с проблемами зрения. Сегодня на системе Брайля основаны и многие важнейшие аспекты реабилитации, интеграции и социализации людей с проблемами зрения. Включая трудоустройство, которое невозможно сегодня без овладения различными адаптивными, компьютерными технологиями и методами информационного обеспечения (такими, как брайлевские строки к компьютерам, печатные издания и др.),

не говоря же о приобщении к сокровищам науки, литературы и искусства. Однако Брайлевское книгоиздание, а также тифлоподготовка педагогов и работников социальной сферы, не говоря уже о всей современной технике, особенно основанной на использовании компьютерных средств реабилитации, – требует определённой регламентации в федеральных и региональных нормативных актах, административного регулирования, управления и общественно-государственного контроля, а также больших финансовых затрат. Поэтому сегодня как никогда необходимо самое пристальное внимание и активное участие государства и общественных организаций в решении всех этих задач.

Библиографический список

1. **Бирючков, М. В.** Автор великого шеститочия Луи Брайль [Текст] / М. В. Бирючков. – М.: Изд-во РГБС, ООО ИПТК Логос ВОС, 2002. – 363 с.
2. **Зурита, П.** Открытое письмо Луи Брайлю [Текст] / П. Зурита // Школьный вестник. – 2003. – № 6. – С. 32–34.
3. **Русская** страница фирмы VAUM Retec AG. <http://www.tibsev.org/>
4. **Материал подготовлен редакцией rian.ru** на основе информации РИА Новости <http://www.rian.ru/society/20090104/158584558.html>
5. **Егоров, П. Р.** Высшее образование инвалидов в республике Саха (Якутия): проблемы и перспективы [Текст] / П. Р. Егоров // Материалы международной научно-практической конференции «Профессиональное образование лиц с нарушением зрения: проблемы, опыт, перспективы». – М., 2003. – С. 57–60.
6. **Егоров, П. Р.** Использование информационных технологий и тифлосредств в обучении студентов – инвалидов по зрению. [Текст] / П. Р. Егоров // Материалы Всероссийской научной конференции ИТНОЭ. – Якутск, 2005. – С. 23.
7. **Егоров, П. Р.** Компьютер ваш помощник и друг [Текст] : учебное пособие. П. Р. Егоров. – Якутск : изд-во Якут. ун-та, 2005. – 127 с.

Верхотурова Наталья Юрьевна

Старший преподаватель кафедры специальной психологии института специальной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, verhotyrovs@mail.ru, Красноярск

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ
КАК ФЕНОМЕНА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ
(КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ VIII ВИДА**

Verhoturova Natalia Yurievna

The Head Master of the Special Psychology Department of the Institute of the Special Pedagogic in the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. Astafyev, verhotyrovs@mail.ru, Krasnoyarsk

**THE DISPLAY OF AGGRESSION FEATURES AS A PHENOMENON
OF THE EMOTIONAL REACTION AMONG THE PUPILS
OF THE SPECIAL (CORRECTIONAL) SCHOOLS, TYPE VIII**

В настоящее время во всех регионах Российской Федерации функционирует система коррекционно-развивающего обучения для детей, обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, в задачи которых входит профилактика и преодоление стойкой неуспеваемости и школьной дезадаптации, охрана нервно-психического здоровья детей, создание условий для реализации их личностного потенциала, психокоррекция имеющихся отклонений. Согласно современным исследованиям полноценное психическое развитие школьников предполагает необходимый уровень развития их эмоционально-чувственной сферы, как важнейшей системы, регулирующей психическую жизнь и поведение ребёнка, как в условиях нормального развития, так и при его нарушениях.

Исследования отечественных психологов (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелёва [9]; В. В. Лебединский [13]; А. Д. Кошелёва, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева [11]; Г. Э. Бреслав [2]; Н. М. Платонова [17] и др.) показали, что эмоции играют важную роль в адекватном понимании окружающих явлений и событий, а также адаптивном реагировании на них; помогают воспринимать действительность, реагировать на неё, управлять своим поведением и деятельностью. У людей они выполняют направляющую, оценивающую и защитную функции. Эмоциональное развитие считается центральным фактором адаптации, социализации и интеграции детей в общество.

Следовательно, возможности социальной реабилитации и адаптации учащихся младших классов с нарушением интеллекта во многом будут определяться особенностями развития их эмоциональной регуляции поведения,

как мощного регулятора психики и жизнедеятельности ребёнка, а также уровнем сформированности у них умений управления эмоциональным реагированием в различных ситуациях социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Следует отметить, что, несмотря на многочисленные публикации и широкий круг психологических исследований отечественных и зарубежных авторов в изучении эмоционально-чувственной сферы, как многогранного образования, недостаточно изученными остаются вопросы особенностей эмоционального реагирования, психофизиологических паттернов их возникновения, а также специфики и механизмов в различных ситуациях окружающей действительности.

Внимание исследователей в основном сосредоточено на изучении эмоциональной сферы через описание характеристик отдельных эмоциональных состояний и особенностей личности, изучения эмоциональных процессов и свойств. Между тем, число публикаций, рассматривающих особенности эмоционального развития, а в целом, аффективного поведения детей с нарушением интеллектуального развития сравнительно невелико: Л. С. Выготский [5], С. Я. Рубинштейн [19], В. И. Лубовский [15], В. Г. Петрова, И. В. Белякова [16], Л. В. Кузнецова [12], У. В. Ульenkova [22] и др.

Имеется ряд научных работ, посвящённых изучению понимания эмоциональных состояний другого человека детьми с лёгкой умственной отсталостью.

Проблеме эмпирического изучения отдельных эмоциональных реакций, возникающих в ситуациях социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми, их теоретическому осмыслению в контексте анализа внутренней психической регуляции, контроля за своим поведением и деятельностью посвящено гораздо меньше работ, и они имеют в основном описательный характер.

Более того, в отечественной литературе почти совершенно отсутствуют работы, посвящённые изучению детской агрессивности как психологического феномена в контексте изучения эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллекта.

В контексте умственной отсталости феномен агрессивности изучен крайне недостаточно, встречаются лишь отдельные ссылки на её симптомы. Малоизученными остаются вопросы не только представления о содержании структуры и механизмов агрессивного реагирования в ситуациях социального взаимодействия учащихся с нарушением интеллекта со взрослыми и сверстниками, изучения психологических условий, вызывающих эти опасные явления; индивидуальных особенностей проявления и гендерных различий; изменения и нивелирования агрессивных реакций с позиций этологической перспективы, но и вопросы эффективного и оптимального управления ими на разных возрастных ступенях в онтогенезе.

В рамках обозначенных проблем со всей очевидностью встаёт задача исследования агрессивности как психологического феномена в контексте

изучения эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития с позиций сегодняшнего дня.

Согласно исследованиям Н. Д. Левитова [14], Т. Г. Румянцевой [20], К. Бютнера [3], И. А. Фурманова [23], С. Н. Ениклопова [8], Л. М. Семенюк [21], Н. А. Дубинко [7], и других специалистов, сегодня проявления детской агрессивности являются одной из наиболее распространённых форм нарушения поведения, с которыми приходится иметь дело взрослым – родителям и специалистам. К данным особенностям поведения относятся вспышки раздражительности, непослушание, насмешки, ругательства, драчливость, жестокость и др. У подавляющего большинства детей наблюдается прямая и косвенная вербальная агрессия – от жалоб и агрессивных фантазий, до прямых оскорблений и угроз. У многих детей отмечаются случаи смешанной физической агрессии – как косвенной, так и прямой.

Опираясь на результаты современных исследователей можно сделать предположение, что агрессивное поведение достаточно обычное явление для детского возраста. Однако у одних ребят оно трансформируется и сублимируется в ходе онтогенетического развития, а у других не только сохраняется, как устойчивое качество личности, но и развивается, приводя в дальнейшем к формированию патологических черт характера, возникновения явлений дезадаптации и устойчивого разрушительного поведения вплоть до общественно опасных форм. В результате снижается продуктивный потенциал ребёнка, сужаются возможности полноценной коммуникации и межличностного взаимодействия; деформируется и без того нарушенное личностное развитие, и, как следствие – проблема адаптации и интеграции такого ребёнка в общество приобретает ещё более масштабный и острый характер.

По мнению И. А. Фурманова [23], Д. И. Бойкова [1], А. А. Реана [18], Н. В. Вострокнудова, В. Г. Василевского [4], С. Н. Ениклопова [8], Г. Э. Бреслава [2], возникновение агрессивности, как формы дезадаптивного поведения и отклонения в эмоционально – личностном развитии ребёнка будут значительно препятствовать своевременному и полноценному развитию их психической активности, затруднять межличностное взаимодействие детей со взрослыми и сверстниками, создавать сложности в установлении контактов с окружающими и трудности в самоуправлении; вызывать социальную, и, прежде всего, школьную дезадаптацию, а также приводить к формированию патологических черт характера и отклонениям в поведении.

Особую актуальность проблема детской агрессивности приобретает в области специальной психологии и коррекционной педагогики. Органическое поражение ЦНС накладывает существенный отпечаток на весь ход психического развития ребёнка, становление всех компонентов его психических структур и функций. Не является исключением развитие эмоционально – чувственного блока учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида, и особенностей развития их аффективной регуляции поведения и деятельности. Тотальность и иерархичность поражения коры

головного мозга, свойственная при олигофрении сопровождается не только грубыми нарушениями со стороны работы когнитивных процессов, участвующих в процессах познания окружающей действительности, но и серьезными отклонениями со стороны эмоциональной регуляции поведения.

Исследование агрессивности как проявление эмоционального реагирования учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития показало, что детям с нарушением интеллекта свойственно резко выраженное отставание в развитии эмоций, недифференцированность и нестабильность эмоционального реагирования, ограничение диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья, эмоциональная возбудимость и лабильность. Учащиеся с нарушением интеллекта не всегда способны управлять своими эмоциями, их эмоциональные реакции часто не соответствуют внешним воздействиям по силе, интенсивности и содержанию. Им присущи эмоциональная грубость, озлобленность, агрессивный способ эмоционального реагирования, открытые прямые или косвенные физические и словесные атаки по отношению к окружающим.

Учащиеся специальных (коррекционных) школ VIII вида слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто не пытаются это делать, в силу чего наблюдаются частые столкновения между детьми, сопровождающиеся бурными потоками агрессии, гнева и обиды друг на друга. Для большинства учащихся младших классов с нарушением интеллекта характерно неумение находить выход из трудных ситуаций, стремление возложить разрешение конфликта на другого человека, избегая собственной ответственности, а также преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Наблюдается незрелость регулятивного компонента личности и большая подверженность влиянию извне в силу их аффективной неустойчивости и слабости ЦНС.

Эмоциональное реагирование учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития проявляется чрезмерно бурно и в большинстве своём сопровождается отсутствием адекватности, точности, предметности, полным или частичным непониманием причин эмоционального переживания. Данное обстоятельство приводит к сложностям во взаимоотношениях учащихся между собой, а также с окружающими взрослыми, что создаёт серьёзные барьеры в обучении и воспитании учащихся в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида, препятствует успешному освоению ими школьной программы; создаёт трудности в адаптации и социализации в современном обществе.

В исследованиях Л. И. Даргевичене [6], С. Я. Рубинштейн [19], У. В. Ульяенковой [22], В. И. Лубовского [15], В. Г. Петровой, И. В. Беляковой [16] и других отмечается, что агрессивное поведение детей с нарушением интеллекта обусловлено, прежде всего, первичным дефектом органического поражения мозга и имеет ряд отличительных особенностей. Так, по мнению специалистов, особенностями поведения детей с нарушением интеллектуальной деятельности является вспыльчивость и несдержанность, им свой-

твенен высокий уровень внешней направленности агрессии, особенно по отношению к сверстникам; крайне низкий уровень самостоятельности и инициативы в решении конфликтных и спорных ситуаций, дисфоричность и неконтролируемая импульсивность.

У учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития часто встречается проявление полной эмоциональной отстранённости, душевной холодности, бессердечия, а также слабое эмоциональное реагирование на эмоциональное состояние окружающих сверстников и взрослых, низкий уровень сопричастного переживания. Наблюдаются нарушения на уровне базовых составляющих эмоционального реагирования, таких как интенсивность и длительность реакций. Учащимся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида свойственны эмоциональная инертность, проявляющаяся в затруднениях смены одной эмоциональной реакции на другую или, наоборот, их лабильность. Могут проявляться амбивалентность и аффективная вязкость, выражающаяся в патологической ригидности эмоциональных реакций в сочетании со склонностью к застреванию и, прежде всего, на отрицательных переживаниях.

Присущая детям с органическим поражением ЦНС интеллектуальная недостаточность, скудный и фрагментарный жизненный опыт будут затруднять понимание и адекватное оценивание ситуаций, в которых они оказываются. Инертность нервных процессов приводит к стереотипности экспрессивно – поведенческих реакций, которые часто не соответствуют контексту ситуации.

Кроме этого сложности в самоуправлении у ребят с нарушением интеллекта проявляются в отсутствии переживания себя как субъекта действия, включённого во множественные сюжеты – события и низкой способности принимать решения, устанавливать связи, а также в грубости и резкости как по отношению к сверстникам, так и окружающим взрослым. Бросаются в глаза экстрапунитивная направленность их агрессивных реакций, стремление обвинить окружающих и нежелание признать свою вину в происходящих с ними событиях.

Таким образом, имеющееся своеобразие когнитивного, психоэмоционального и психосоциального развития учащихся младших классов с нарушением интеллекта не позволяют им адекватно оценивать и реагировать на воздействия окружающей действительности, что подталкивает их к аффективным проявлениям во взаимодействии как со сверстниками, так и со взрослыми; снижает активность в социальном взаимодействии, нарушает процессы социализации и тормозит эмоционально – личностное развитие детей в целом.

В исследовании Д. И. Бойкова [1] отмечается, что недоразвитие внутренних механизмов коммуникативной деятельности детей с нарушением интеллекта компенсируется формированием различного рода защитных образований, когда вместо становления произвольного поведения у детей формируется ориентация на внешний контроль; вместо стремления спра-

виться с трудной ситуацией превалирует тенденция к аффективному реагированию и перекладыванию ответственности на других. Они труднее преодолевают жизненные трудности. Так, если у обычных детей агрессивные реакции смягчаются их рациональной оценкой, то у учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида вследствие недостаточности понимания подлинных причин многих своих неудач, наблюдается склонность интерпретировать их как содержащие большую степень несправедливости по отношению к ним, что значительно повышает силу агрессивных реакций. Снижение интеллектуальных возможностей у учащихся с нарушением интеллекта затрудняет дифференцировку негативных эмоциональных реакций и возможность их контроля.

Согласно работам И. А. Коробейникова [10], у большинства школьников с нарушением интеллектуального развития наблюдается слабая дифференцированность и обеднённая эмоционально-чувственной сферы личности, доминирование потребностей витального уровня, сужение диапазона переживаний и снижение выразительности аффективных реакций.

Учащиеся с нарушением интеллекта испытывают сложности как в перцептивном отражении тонких оттенков эмоциональных реакций, так и в понимании обращённых к ним внешних развёрнутых экспрессивных реакций в соответствии с контекстом ситуации. Учащиеся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида недостаточно дифференцируют названия базовых эмоциональных реакций в соответствии с чем, неадекватно их оценивают.

Следует также добавить, что учащиеся младших классов с нарушением интеллекта неуступчивы, бескомпромиссны, склонны к раздражительности и быстрой смене настроения; обидчивы, подозрительны, наступательны, мстительны и нетерпимы к мнению других. В конфликтных ситуациях они игнорируют переживания и обиды сверстников, ориентируясь исключительно на собственные желания. Агрессивные ответные реакции вызываются у них менее важными причинами, чем такое же поведение у детей с нормальным интеллектом.

Выделенные особенности эмоциональной регуляции поведения, безусловно, продуцируют неблагоприятные условия для адаптации данной категории детей к «большому социуму». Следовательно, специфические особенности психического развития, свойственные учащимся с органическим поражением ЦНС, и выступающие в качестве вторичных дефектов развития в общей клинической картине поражения, будут существенно предопределять, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, не только вероятность возникновения агрессивных форм эмоционального реагирования, но и их дальнейшего закрепления в качестве единственно возможных и оптимальных моделей эмоционального реагирования в ситуациях социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Согласно исследованиям Л. В. Кузнецовой [12], при олигофрении все психические функции, включая и эмоциональные процессы, характеризуются

«функциональной ригидностью», что затрудняет не только возможность перестройки способов умственного действия и актуализации уже имеющихся знаний, но и приводит к стереотипности и шаблонности в эмоциональной регуляции поведения. У учащихся младших классов с нарушением интеллекта наблюдаются трудности осознания субъективного характера своих собственных чувств.

Основываясь на изученных источниках, а также полученных нами результатах научного исследования можно констатировать, что агрессивное поведение, как вторичное отклонение в общей структуре дефекта при органическом поражении ЦНС, будет существенно затруднять и без того нарушенные процессы приспособления учащихся с нарушением интеллектуального развития к условиям жизни в обществе; создавать сложности в реализации коррекционной направленности обучения и воспитания, а также препятствовать появлению позитивных изменений и успехов в развитии. Так, выраженные отклонения в интеллектуальном и психосоциальном развитии учащихся с нарушением интеллекта, обусловленные самим характером нарушения, безусловно, будут не только вызывать специфические особенности развития эмоционального реагирования, снижать аффективный контроль в реализации программ поведения; задерживать развитие социальных эмоций и чувств, и, становление аффилиативных (эмпатийных) переживаний, но и закреплять агрессивные способы реагирования, как наиболее доступные стереотипы эмоциональной регуляции поведения в ситуациях социального взаимодействия.

В большинстве случаев специфические особенности эмоционального реагирования, характерные для детей с нарушенным интеллектом приводят к выраженной негативной реакции окружающих людей и доминированию наказаний в их воспитании. Агрессивный ребёнок входит в конфликт с общепринятыми нормами поведения и требованиями взрослых, разрушая и без того ещё не устойчивую систему своих отношений с окружающей социальной действительностью. Возникающие трудности приводят к усилению негативных тенденций эмоционального реагирования, росту эмоционального напряжения, тревожности, негативизма и враждебности; развитию непонимания и конфликтности, что в большей степени усиливает и интенсифицирует агрессивные проявления ребёнка. Неправильно формирующийся опыт взаимодействия со взрослыми и сверстниками приводит закреплению шаблонных форм поведения с преобладанием отрицательных реакций и негативной позиции по отношению к другим людям.

Таким образом, наличие интеллектуального дефекта определяет такие нарушения в развитии личности учащихся младших классов с нарушением интеллекта, которые не позволяют бесконфликтно строить отношения с окружающими, провоцируют барьеры в коммуникативном взаимодействии; формируют стереотипные модели эмоционального реагирования, с преобладанием агрессивных тенденций; что в свою очередь будет препятствовать

полноценной адаптации и социализации данной категории детей в общественные условия.

Особый интерес представляют исследования агрессивности среди учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида с точки зрения влияния социокультурных условий, как ведущего фактора, детерминирующего генезис устойчивых форм поведения. Согласно И. А. Коробейникову [10], агрессивный способ реагирования, часто отмеченный у детей с нарушением интеллекта, отнюдь не всегда обусловлен первичными нарушениями аффективной сферы, имеющими отчётливо органическую окрашенность. Вот, что пишет автор по этому поводу: «К сожалению, в нашей клинической (да и дефектологической) практике ... при наличии симптомов психического недоразвития агрессивное поведение чаще всего рассматривается как имеющее преимущественно органическую обусловленность вне сложной системы опосредствований, стоящей между органическим дефектом и социальным поведением» [10, с. 54]. Данное положение было обозначено ещё Л. С. Выготским [5], но актуальность сохранило до сегодняшних дней. «Дефект, создавая отклонения от устойчивого биологического типа человека, нарушает тем самым нормальное течение вставания в культуру» [5, с. 163].

Органический дефект, согласно Л. С. Выготскому [5], затрудняет, прежде всего, сотрудничество ребёнка с окружающими. Учитывая его мнение, отклонения в социальном развитии обуславливают недоразвитие высших психических функций. Именно на этом основании Л. С. Выготский [5] считал, что исследование процесса взаимодействия ребёнка с нарушением интеллекта с окружающими представляет собой важнейшее звено в изучении проблемы социальной детерминации дизонтогенеза.

В соответствии с взглядами отечественных психологов, начиная с базовых и ключевых идей в области специальной психологии и педагогики Л. С. Выготского [5], психическую деятельность ребёнка даже при органическом поражении коры головного мозга, можно в известной мере скорригировать. Так, согласно мнению современных исследователей, мозг ребёнка пластичен, что является важнейшим условием и основой для развития. Важно подчеркнуть позитивную роль коррекции дефекта в раннем возрасте и при опоре на сохранённые возможности ребёнка, а также при особом внимании к становлению его высших психических функций.

Согласно работам В. В. Лебединского [13], В. Г. Петровой, И. В. Беляковой [16], Л. В. Кузнецовой [12], развитие эмоционального реагирования детей с органическим поражением ЦНС в значительной мере определяется правильной организацией всей их жизни и наличием специально организованного психокоррекционного воздействия, осуществляемого специалистами и родителями. Так, благоприятные условия будут способствовать сглаживанию импульсивных проявлений агрессии, гнева, обиды; развитию у учащихся младших классов с нарушением интеллекта механизмов эмоциональной регуляции и контроля за своим поведением и деятельностью; закреплению социально-одобряемого поведения, что позволит учащимся сделать первые

шаги в формировании умений управления эмоциональным реагированием и развитии навыков контроля за своими аффективными проявлениями.

Следовательно, своевременное профилактическое, диагностическое и коррекционное воздействие на учащихся младших классов с нарушением интеллекта, основанное как на понимании глубины имеющегося тотального недоразвития и структуры дефекта, так и на определении причинной обусловленности агрессивности, как проявления эмоционального реагирования, механизмов её возникновения и закрепления позволит оказать положительное влияние на ребёнка с органическим поражением ЦНС, а также не допустить возникновения вторичных отклонений развития и возникновение явлений дезадаптации личности.

Библиографический список

1. **Бойков, Д. И.** Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности [Текст] / Д. И. Бойков. – Санкт –Петербург: КАРО, 2005. – 288 с.
2. **Бреслав, Г. Э.** Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности [Текст] / Г. Э. Бреслав. – Санкт – Петербург: Речь, 2006. – 144 с.
3. **Бютнер, К.** Жить с агрессивными детьми [Текст] / К. Бютнер. – М.: Просвещение, 1991. – 141 с.
4. **Вострокнутов, Н. В.** Патологическое агрессивное поведение детей и подростков. Комплексная оценка на этапах возрастного психического развития [Текст] / Н. В. Вострокнутов, В. Г. Василевский // Российский психиатрический журнал. – 2000. – № 2. – С. 12–19.
5. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений. В 6 – Т. 5. Основы дефектологии [Текст] / Т. А. Власова. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. **Даргевичене, Л. И.** Некоторые особенности личностных взаимоотношений между учащимися умственно отсталых детей младших классов [Текст] / Л. И. Даргевичене Дефектология. – 1970. – № 3. – С. 36–40.
7. **Дубинко, Н. А.** К проблеме условий и движущих факторов агрессии [Текст] / Н. А. Дубинко // Социально-педагогическая работа. – 1997. – № 4. – С. 85–92.
8. **Еникополов, С. Н.** Понятие агрессии в современной психологии / С. Н. Еникополов // Прикладная психология. – 2001. – № 2. – С. 60–72.
9. **Запорожец, А. В.** Эмоциональное развитие дошкольника. [Текст] / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелёва. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
10. **Коробейников, И. А.** Нарушения развития и социальная адаптация. [Текст] / И. А. Коробейников. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
11. **Кошелёва, А. Д.** Эмоциональное развитие дошкольников. [Текст] / А. Д. Кошелёва, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
12. **Кузнецова, Л. В.** Основы специальной психологии. [Текст] / Л. В. Кузнецова. – М.: Академия, 2003. – 480 с.
13. **Лебединский, В. В.** Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
14. **Левитов, Н. Д.** Психическое состояние агрессии. [Текст] / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1972. – № 6. – С. 168–171.

15. **Лубовский, В. И.** Специальная психология [Текст] / В. И. Лубовский. – М.: Академия, 2005. – 464 с.
16. **Петрова, В. Г.** Психология умственно отсталых школьников. [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
17. **Платонова, Н. М.** Агрессия у детей и подростков. [Текст] / Н. М. Платонова. – Санкт – Петербург: Речь, 2006. – 336 с.
18. **Реан, А. А.** Агрессия и агрессивность. [Текст] / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3–18.
19. **Рубинштейн, С. Я.** Психология умственно отсталого школьника. [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
20. **Румянцева, Т. Г.** Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии. [Текст] / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 81–88.
21. **Семенюк, Л. М.** Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. [Текст] / Л. М. Семенюк. – М.: Флинта, 1998. – 96 с.
22. **Ульenkова, У. В.** Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция. [Текст] / У. В. Ульenkова. – Санкт – Петербург: Питер, 2007. – 304 с.
23. **Фурманов, И. А.** Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. [Текст] / И. А. Фурманов. – Минск: Ильин В. П., 1996. – 172 с.

УДК 32. 06

Озерова Наталья Сергеевна

Соискатель кафедры логопедия МГПУ, svetikova@mail.ru, Москва

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ
СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА
У ШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ
И НАРУШЕННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ**

Ozerova Natalia Sergeevna

Soiskatel of chair logopedics MPGU, svetikova@mail.ru, Moscow

**RESEARCH OF POSSIBILITIES
OF THE STRUCTURALLY-SEMANTIC ANALYSIS
OF THE TEXT AT SCHOOLBOYS WITH THE NORMAL
AND BROKEN SPEECH DEVELOPMENT**

В теоретических и экспериментальных исследованиях, посвященных анализу смысловой структуры текста, широкое распространение и признание получил когнитивный подход. Важность и актуальность этого подхода в обучении детей с нарушениями речи объясняется тем, что при этом подходе «язык усваивается как инструмент мысли» [3].

Согласно психолингвистическим данным в процессе осознания структуры содержания текста происходит его структурирование, алгоритмизация. При этом понимание текста рассматривается как построение системы смыслов, концептов. На глобальном уровне обработка текста предполагает выявление реципиентом функционально-смысловой дифференциации фрагментов содержания. При членении текста осуществляется речемыслительная деятельность, в результате которой происходит выявление и формирование концептов текстовых фрагментов (контекстов). Основным механизмом, участвующими в этой классификационной деятельности, является механизм концептуализации.

Термин «концептуализация» является тем феноменом, который не имеет четкого определения. В когнитивной лингвистике распространено его понимание как механизма, действие которого приводит к образованию ментальных единиц, отражающих фрагменты реального мира.

Рассмотренные положения явились основой для исследования ориентации школьников в смысловом пространстве текста. Для выявления умений алгоритмизации, структурирования письменной речевой продукции нами была разработана серия заданий. Испытуемым предлагалось выделить верхнюю и нижнюю границы описательных контекстов. Проведенное экспериментальное исследование носило сопоставительный характер и проводилось

на базе школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи № 60 г и ГОУ ЦО № 1948 «Лингвист-М» г. Москвы. В эксперименте приняли участие учащиеся 6–7 классов школы-интерната и 5–6 классов ГОУ ЦО № 1948.

Для анализа учащимся был предложен речевой материал трех степеней сложности. Для каждой серии заданий и группы заданий разработана система балльных оценок в зависимости от степени сложности речевого материала (от 0 до 5 баллов). При первичной обработке производится суммирование баллов за каждую пробу, группу заданий, серию и методику в целом. Максимально успешный результат соответствует 54 баллам. Если принять 54 балла за 100%, то индивидуальный процент успешности выполнения заданий можно вычислить, умножив суммарный балл на 100 и разделив полученный результат на 54. Полученное таким образом процентное выражение качества экспериментальных заданий можно соотнести с одним из трех уровней успешности: I – 54 – 41 баллов – 100 – 76% – оптимальный; II – 41 – 27 – балла – 75 – 50% – продуктивный; III – ниже 27 – баллов – ниже 50% – непродуктивный.

В результате были выявлены особенности структурирования текстовой информации, характерные для различных групп школьников.

Блок I содержал задания **первой степени сложности**.

На первом этапе эксперимента (блок I) учащимся предлагалось определить начало описательного контекста. Для анализа испытуемым были предложены тексты, в которых верхняя граница между описательным контекстом и предшествующей ему единицей контекстно-вариативного членения была **четко выраженной**, располагающейся на стыке двух предложений. Контексты с четко выраженной границей были двух видов:

– в первом случае (текстовые фрагменты № 1, 2, 3) объект описания был введен в предшествующую единицу контекстно-вариативного членения, например:

Текстовый фрагмент № 1.

Жил-был мальчик.

Был ростом он с пальчик,

Как искры глазенки,

Как пух волосенки.

– во второй группе (текстовые фрагменты № 4, 5, 6) описательных контекстов, обладающих четко выраженной границей, мы отнесли контексты, объект описания которых не упоминается в предшествующей единице контекстно-вариативного членения, а вводится в самом контексте:

Текстовый фрагмент № 5.

Профессиональный питомник. Экзотические коты с плюшевой шубкой. Активные и веселые малыши с отличной родословной. Дорого.

Выполнение задания по каждому тексту оценивалось следующим образом: от 0 до 2 баллов при оценивании текстовых фрагментов № 1, 2, 3; от 0 до 3 баллов при оценивании текстовых фрагментов № 4, 5, 6.

На втором этапе эксперимента (блок I) мы изучали возможности установления нижней границы описательного контекста. Предлагались тексты,

в которых описательный контекст включался, разбивая текст на части, делая его прерывистым. Например:

Текстовый фрагмент № 9.

Каждый вечер, перед сном,

К нам приходит Хрюша в дом.

Хрюша маленький, смешной, непоседливый такой.

Он всегда ребятам хочет пожелать спокойной ночи.

При анализе выполнения этой серии заданий нами предложена система балльных оценок, аналогичная оцениванию заданий на выделение верхней границы (текстовые фрагменты № 1, 2, 3).

Блок II содержал задания **второй степени сложности**.

На первом этапе эксперимента (блок II) учащимся предлагалось определить начало описательного контекста, имеющего размытые границы:

Текстовый фрагмент № 12.

Кошка есть в лесу у нас,

Грозный взгляд, огромный глаз,

Острый слух и цепкий коготь,

Побоюсь ее я трогать.

Выполнение задания по каждому тексту оценивалось от 0 до 4 баллов.

На втором этапе эксперимента (блок II) мы изучали особенности установления нижней границы описательного контекста. В блоке II предложена модель включения описательного контекста, при которой происходит чередование единиц контекстно-вариативного членения. В качестве инструкции детям предлагалось выделить конец описательного контекста и определить его протяженность:

Текстовый фрагмент № 15.

Родилась у мамы дочка

Из прекрасного цветочка.

Хороша малютка просто!

С дюйм была малышка ростом.

Если сказку вы читали,

Знаете, как дочку звали.

При анализе выполнения этой серии заданий нами предложена система балльных оценок, аналогичная оцениванию заданий на выделение верхней границы (текстовые фрагменты № 1, 2, 3).

Блок III содержал задания **третьей степени сложности**. Для анализа испытуемым были предложены тексты, в которых описание объекта сопровождается разрывом в изложении, переключением единиц контекстно-вариативного членения. В качестве инструкции детям предлагалось выделить описательный контекст:

Текстовый фрагмент № 16.

Милая мамочка! Разрешите мне держать котенка. Он очень маленький и красивый. Я очень его люблю. У него пушистый хвостик, черные лапки, зеленые глазки. Обещаю слушаться тебя и хорошо учиться.

Выполнение каждого задания оценивалось от 0 до 5 баллов.

Анализ результатов выполнения заданий на выделение границ описательных контекстов и установления их протяженности позволил установить несколько типов реакций:

I тип – оптимальный (54 – 41 баллов – 100 – 76%): 1. верное установление границ описательных контекстов (верхней четко выраженной, размытой и нижней границ); 2. релевантное определение протяженности описательного контекста.

II тип – продуктивный (41 – 27 балла – 76 – 50%): 1. нарушения установления границ описательных контекстов: А) нарушение установления верхней размытой границы (при релевантном определении нижней границы описательного контекста): пропуск 1–2 элементов описания; пропуск предложения или части предложения, относящегося к описательному контексту; Б) нарушение установления нижней границы (при релевантном определении верхней границы описательного контекста): пропуск 1–2 элементов описания; пропуск предложения или части предложения, входящей в описательный контекст; включение в состав описательного контекста элементов других единиц (привнесение части предложения, относящегося к иному контексту); 2. нарушение установления протяженности описательного контекста в заданиях третьей степени сложности: выделение границ только одного из двух описательных фрагментов (либо первого, либо второго) в составе описательного контекста, прерываемого иной единицей.

III тип – непродуктивный (ниже 27 – баллов – ниже 50%): сочетанные нарушения при установлении границ описательных контекстов: 1. Пропуск элементов описания при установлении верхней границы в сочетании с другими видами пропусков при установлении нижней границы (например, с пропуском элементов описания, с пропуском предложения, с пропуском части предложения, относящегося к описательному контексту). 2. Пропуск предложения при установлении верхней границы описательного контекста в сочетании с другими видами пропусков при установлении нижней границы (например, с пропуском элементов описания, с пропуском предложения, с пропуском части предложения, относящегося к описательному контексту). 3. Пропуск части предложения при установлении верхней границы описательного контекста в сочетании с другими видами пропусков при установлении нижней границы (например, с пропуском элементов описания, с пропуском предложения, с пропуском части предложения, относящегося к описательному контексту). 4. Включение в состав описательного контекста компонентов других единиц контекстно-вариативного членения (элементов или целого предложения). 5. Фрагментарное выделение языковых средств в рамках описательного контекста (нескольких слов или словосочетаний). 6. Нарушение установления протяженности описательного контекста:

– выделение верхней границы первого описательного контекста, последующий фрагмент текста трактуется испытуемыми как иная нечленимая единица;

– выделение верхней границы второго описательного контекста, нарушения при установлении нижней его границы, предыдущий фрагмент текста трактуется испытуемыми как иная нечленимая единица.

– выделение нижней границы первого описательного контекста, нарушения при установлении верхней его границы, последующий фрагмент текста трактуется испытуемыми как иная нечленимая единица;

– выделение нижней границы второго описательного контекста, нарушения при установлении его верхней границы, предыдущий фрагмент текста трактуется испытуемыми как иная нечленимая единица;

– трактовка всего текста в качестве описательного контекста.

Аналитическое рассмотрение результатов выполнения первой серии заданий позволило выявить три категории учащихся.

К I категории были отнесены 68% учащихся с нормальным речевым развитием и 14% детей с нарушением речи. Для испытуемых, отнесенных к данному уровню, был характерен оптимальный (70–80%) и продуктивный (до 30%) типы реакций, отсутствие непродуктивного типа, отсутствие отказов при выполнении заданий.

Ко II категории были отнесены 24% учащихся с нормальным речевым развитием и 23% испытуемых с нарушениями речи. Для учащихся, отнесенных к данному уровню, характерен продуктивный тип реакций. Количество реакций, отнесенных к непродуктивному типу не превышали 20%. Количество отказов от выполнения заданий – до 10%.

К III категории были отнесены 8% учащихся с нормальным речевым развитием и 63% учащихся с нарушениями речи. Для учащихся, отнесенных к этому уровню, характерен непродуктивный тип реакций. Количество отказов от выполнения заданий достигает 20%.

Анализ полученных данных позволяет выявить состояние механизма концептуализации у разных категорий учащихся.

Результаты понимания текстов позволяют заключить, что в речемыслительной деятельности детей I категории происходит формирование адекватного концепта описательного фрагмента текста. Рассмотрение работ этих школьников с точки зрения полноты и точности выделения описательных контекстов выявило следующее: две трети учащихся выполняют задание в полном объеме, треть – допускают 1–3 ошибки по продуктивному типу (сужение или расширение границ описательного контекста).

Этим школьникам доступно смысловое членение текстового целого. В работах подавляющего большинства этих учащихся выявлена достаточно четкая структурированность текстового материала, релевантная смысловая наполняемость текстового фрагмента в рамках экспериментального задания. Для школьников характерен высокий уровень понимания языковых единиц, активное установление смысловых отношений между отождествляемыми единицами. Действие механизма концептуализации находит свою полную реализацию.

Анализ экспериментальных материалов, направленных на выявление возможностей смыслового членения текста показал, что учащиеся, отнесенные ко II категории, испытывают отдельные затруднения при формировании базового концепта описательного контекста.

Рассмотрение работ этих школьников с точки зрения полноты и точности выделения описательных контекстов выявило следующее: наиболее частотными для этих учащихся являются реакции по оптимальному и продуктивному типу.

В работах некоторых детей зафиксированы ошибки на расширение границ описательного контекста. Партитивное представление описательного контекста представлено в работах одной трети школьников этой категории.

Анализ результатов позволил выявить некоторые затруднения при выявлении и анализе компонентов текста, их связей и взаимодействий между ними. Отмечаются трудности создания смысловой модели текстового целого, в котором происходит чередование композиционно-речевых форм. У этих учащихся выявлена частичная невозможность выделения элементов структуры текста, непонимание некоторых сложных внутренних смысловых отношений между этими элементами. Анализ экспериментальных данных позволяет утверждать, что для школьников характерно дифференцированное отождествление описываемых в тексте предметов и пассивное установление содержательных связей между идентифицированными денотатами. Трудности отбора, упорядочивания речевой информации, приводят к нарушению формирования адекватного концепта, действие механизма концептуализации не находит своей полной реализации.

Результаты эксперимента позволяют заключить, что школьники III категории испытывают значительные трудности смыслового анализа текста. Рассмотрение работ этих школьников с точки зрения полноты и точности выделения описательных контекстов выявило следующее: наиболее частотными для этих учащихся являются реакции по непродуктивному типу: в качестве описательных контекстов учащиеся выделяют слова, словосочетания и предложения, которые относятся к иным композиционно-речевым формам (как правило, к повествованию). Наряду с этим в работах подавляющего большинства этих школьников выявлено партитивное представление описательного контекста, смещение его границ, полное искажение смысловой структуры описательного контекста.

Нами установлено, что эти учащиеся не могут оперировать анализом и синтезом письменной продукции, выполнять членение текста, правильно распознавать границы заданной композиционно-речевой формы, определять протяженность описательного контекста. Школьники испытывают значительные трудности при восприятии и удержании в памяти словесной информации, при осмыслении семантических отношений в разных звеньях речевого целого. Установленные связи оказываются случайными и немногочисленными, наблюдается фрагментарность, разорванность при попытке установить границы единиц смыслового членения текста. Результаты иссле-

дования работ школьников позволяют заключить, что механизм концептуализации у этих школьников оказывается несформированным.

Полученные данные фокусируют наше внимание на дальнейшем исследовании специфики речемыслительной деятельности учащихся с нарушениями речи, которая проявляется в ходе обработки содержательной информации текста.

Библиографический список

1. **Бабенко, Л. Г.** Филологический анализ текста. [Текст] / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – М.: Академический проект, 2003. – 400 с.
2. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь. [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 350 с.
3. **Краткий словарь когнитивных терминов.** [Текст] / Е. С. Кубрякова., В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина – М.: Филол. ф-т МГУ, 1997 – 245 с.

УДК 376. 42

Черенёва Елена Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики ИСП КГПУ им. В.П. Астафьева, elen_korn@km.ru, Красноярск

Черенёв Дмитрий Владимирович

Директор МОУ СОШ № 46, elen_korn@km.ru, Красноярск

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Chereneva Elena Alexandrovna

Candidate of pedagogic science, associate professor of the department of the correction pedagogics of Krasnoyarsk State Pedagogical University, elen_korn@km.ru, Krasnoyarsk

Cherenev Dmitriy Vladimirovich

Headmaster of the secondary school № 46 of, elen_korn@km.ru, Krasnoyarsk

THE WAYS OF FORMING STUDYING MOTIVATION OF JUNIOR PUPILS WITH PROBLEMS OF ARREST OF PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

Учебная деятельность, овладение которой связано с успешностью школьников в учении и развитии, относится к вечным педагогическим проблемам. С течением времени такие проблемы не теряют своей актуальности, требуя постоянного пристального внимания и дальнейшего раскрытия.

В связи с новыми целями обучения уходит в прошлое былая, «традиционная» цель, состоящая в том, чтобы научить читать, писать, считать. Назревшая проблема обучения и развития определила новое назначение начального обучения школьников, А именно: **формирование учебной деятельности** – основной формы жизнедеятельности младших школьников, в ходе которой, не исключая всей полноты жизни (игры, развлечений, внеучебного общения), выращивается, созревает личность.

Успешность формирования учебной деятельности, профилактики и коррекции её недостатков у младших школьников зависит от возможных технологических решений. Такие решения (подчинённые методологическим и психолого-дидактическим подходам к проблеме) в особой мере связаны с известной в психологии сензитивностью – восприимчивостью, пластичностью младших школьников к воздействиям окружающего мира, среды. Высокая отзывчивость младших школьников к обучению и развитию требует определённых условий организации этого процесса, требует, прежде всего, освобождения детей от неуспешности в обучении, их укрепления в учебной самостоятельности и благополучии.

Процесс обучения младших школьников с ЗПР требует создания адекватной мотивации, которая включает формируемые действия в деятельность учащегося. Этап создания мотивации является одним из важнейших в ходе формирования полноценного умственного действия, кроме того, мотивационные компоненты выступают на каждом из дальнейших этапов формирования мотивации. При организации процесса формирования компонентов мотивирующей деятельности младших школьников с ЗПР необходимо руководствоваться исследованиями отечественной общей и специальной педагогики и психологии в данной области, учениями А. К. Марковой, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейна [1; 3; 4; 5; 6; 10].

Формирование мотивации в процессе обучения является основным компонентом учебной деятельности у младших школьников с ЗПР. Динамика развития познавательных интересов существенно изменяется при радикальной перестройке содержания и методов обучения. Познавательные интересы начинают проявляться у младших школьников с ЗПР, как правило, к четвертому году обучения, но при этом они не выступают в качестве мотивирующих факторов учебной деятельности [1; 3; 4; 5].

В ходе организации процесса формирования мотивации к учебной деятельности учащихся с ЗПР необходимо руководствоваться основным методологическим принципом, определяющим суть мотивационной сферы – это положение о единстве динамической и содержательно-смысловой сторон мотивации. Этот принцип интенсивно разрабатывается для понимания таких проблем как:

- система отношений человека (В. Н. Мясищев), соотношение смысла и значения мотивации (А. Н. Леонтьев);
- интеграция побуждений и их смысловая сторона (С. Л. Рубинштейн);
- динамика поведения и направленность поведения (Л. И. Божович);

– ориентировка в деятельности (П. Я. Гальперин) [1; 2; 4; 6; 7; 9].

С возрастом у ребенка происходит изменение мотивации общения, достижения успеха и изменения мотивационной сферы в целом. Необходимо учитывать то, что структурные и содержательные изменения мотивации заключаются в следующем:

1. По мере развития личности ребенка появляются новообразования, которые усложняют как процесс мотивации, так и структуру мотива, расширяя состав образующих мотивационных компонентов; что приводит к обоснованному принятию решений и формированию намерений;

2. Происходит развитие ранее возникших компонентов мотивации: становится многосторонней самооценка, увеличивается число интересов, обогащается нравственная сфера и т. д.;

3. Рядоположенность психических образований, побуждающих к действиям и поступкам, сменяется их иерархией, систематичностью;

4. Происходит периодическая смена доминирующих потребностей, ценностей, идеалов и других мотиваторов деятельности, в связи с чем изменяется направленность личности в различные возрастные периоды; как социальная мотивация, в том числе имеющие общественную направленность, с возрастом начинают занимать доминирующее место в жизни ребенка;

5. Увеличивается осознанность структуры мотивации, собственное поведение предстает в сознании детей как внутреннее побуждающее, а не как «реактивное», обусловленное только внешними влияниями и обстоятельствами;

6. С возрастом увеличивается число случаев блокировки потребностных побуждений, появляются «отрицательные» виды мотивации;

7. Увеличивается число мотивационных установок;

8. В разные возрастные периоды ведущую роль в объяснении основания поступка играют различные мотиваторы [1; 5; 7; 9; 10; 11].

В ходе формирования мотивации учебной деятельности у младших школьников с ЗПР необходимо опираться на теоретические положения А. Н. Леонтьева о том, что к решению познавательных задач побуждает объективно существующая деятельность, сам предмет, интерес не есть мотивация. Побуждает не интерес, а деятельность. Мотивация входит в характеристику интереса как одного из самых существенных его компонентов. При наличии интереса к деятельности, ее мотивация совпадает с целью познать и овладеть этой деятельностью. Эта мотивация не требует возникновения дополнительных мотивов.

Интерес к учебной деятельности – результат взаимодействия ребенка с окружающими людьми. А. Н. Леонтьев выделил 2 вида интереса к обучению:

1. Ситуативный, реактивный, эпизодический интерес.

2. Личностный, инициативный, стойкий интерес [2; 4; 5].

От интереса формируются потребности получения знаний и непосредственная мотивация деятельности. Поэтому, учебный процесс с младшими

школьниками с ЗПР строился таким образом, чтобы стимулировать интерес к получению знаний, умений и навыков.

Интерес к учебной деятельности способствует глубине и прочности знаний, повышает активность мыслительной работы, мобилизует внимание, снижает утомление, что приводит к более интенсивному, глубокому и прочному усвоению знаний. Заинтересованность в знаниях – важнейший стимул, побуждающий школьников к учебной деятельности, успешному применению знаний на практике, считает В. А. Сухомлинский. Под влиянием мотивации к учебной деятельности аномальный ребенок изменяет весь характер учебной деятельности. Источником возникновения интереса к учебной деятельности является окружающая испытуемого действительность [3; 4; 7; 9; 11].

При конструировании мотивообразующих компонентов деятельности необходимо исходить из ведущего вида деятельности ребенка. Как указывал Д. Б. Эльконин [4; 5], что введение сюжетов в игру существенно повышает возможности подчинения правилам у младших школьников. Опираясь на выделенные Д. Б. Эльконым механизмы, с помощью которых сюжет, включающий правила придает ему смысл и делает его наглядно необходимым для ребенка. Поэтому, учащихся необходимо научить ролевым творческим играм в ходе обучающего эксперимента. С помощью творческих игр необходимо формировать у младших школьников с ЗПР познавательный интерес к учебной деятельности. Это в свою очередь, способствует повышению успеваемости младших школьников с ЗПР. Особое внимание необходимо уделять развитию игровой деятельности, которая обеспечивает формирование основных аспектов мотивационной сферы испытуемого с ЗПР к обучению. Опираясь на внутренний план действий, игра является прототипом будущей деятельности, совершающейся на основе умственных действий [3; 5; 6; 7; 10; 11].

Положением Л. С. Выготского о том, что основная задача коррекционной работы с детьми, имеющими проблемы в развитии – создание оптимальных условий для развития высших психических функций [1; 2; 4; 7] является основополагающим. При этом необходимо учитывать прохождение следующих этапов при формировании учебной мотивации у младших школьников с ЗПР:

1. Планирование целей, задач, тактики коррекционной работы с учетом заключений учителя, психолога, дефектолога.
2. Разработка содержания коррекционных занятий, выбор формы проведения коррекционной работы, отбор методик и техник коррекционной работы.
3. Организация условий осуществления коррекционной программы.
4. Проведение коррекционных занятий с учащимися в соответствии с коррекционной программой.
5. Контроль за динамикой развития ученика в ходе коррекционной работы.

6. Оценка эффективности коррекционной работы по формированию учебной мотивации младших школьников с ЗПР.

Содержание коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование учебной мотивации учащихся должна включать в себя:

- коррекцию дефицитарного развития интеллектуальной сферы;
- развитие познавательной активности;
- развитие регулирующей функции речи, совершенствование навыков общения.

В программу необходимо включать упражнения на развитие различных видов мышления, памяти, внимания, мелкой моторики и восприятия.

С учетом особенностей учащихся ЗПР на занятиях необходимо чередовать различные виды деятельности, использовать игровые ситуации, направленные на то, чтобы снять напряжение, развивать интерес к учебной деятельности.

В ходе работы педагогу необходимо опираться на принципы специального (коррекционного) обучения:

- Принцип создания положительного эмоционального фона отношений ребенка и педагога в процессе их совместной деятельности.
- Принцип индивидуализированного подхода к детям.
- Принцип ранней коррекционно-педагогической помощи детям.
- Принцип ориентации на зону ближайшего развития ребенка.
- Принцип активного включения в социальную жизнь общества.

В ходе формирования мотивации учебной деятельности младших школьников с ЗПР необходимо учитывать психологические принципы формирования мотивации учебной деятельности школьников, разработанные А. К. Марковой [10]:

1. Принцип перспективы, резервов и задач развития мотивации учения в младшем школьном возрасте. Необходимо исходить из возрастного своеобразия деятельности и мотивации как важной личностной характеристики в возрасте, в возрасте, предшествующем данному, в возрасте, следующем за данным. Поэтому, формирование мотивации должно опираться на реальный уровень, сложившийся в предыдущем возрасте, предполагает определение ближайших перспектив ее развития.

2. Принцип активности видов деятельности (учебная, общественно-полезная) и других видов общественных взаимодействий (с учителем, сверстниками).

3. Принцип развития психических новообразований. Эти новообразования состоят в проявлении у ребенка нового, действенного отношения, новой позиции:

- a) К изучаемому объекту (лингвистическому);
- b) К другому человеку;
- c) К себе и своей деятельности.

4. Принцип качественного изменения мотивационной сферы, усложнение отношений новообразования и, следовательно, строения мотивационной сферы, более произвольных, т. е. регулируемая волей, ее организация.

5. Общие принципиальные пути формирования мотивации.

Первый путь – его называют путем «сверху вниз» состоит в привитии школьникам идеалов, образцов того, какой должна быть мотивация к учебной деятельности. Здесь младшие школьники с ЗПР усваивают известные виды мотивации как те эталоны, по которым они сверяют свое поведение, производят отождествление мотивации с предлагаемой обществом.

Второй путь – «снизу вверх» состоит в том, что ребенок включается взрослым в реальные виды деятельности и так приобретает практический опыт соответствующего поведения – успешную учебную деятельность.

6. Принцип развития мотивации через учебную деятельность. Исследования П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Н. Ф. Талызиной, А. К. Марковой показали, что характер мотивации можно программировать через тип учения. Так, если содержание обучения строится не как готовое задание, а как *система задач* для учащихся, которые подводятся к самостоятельному обнаружению теоретических положений учебного курса, у них отрабатывается учебная деятельность в единстве ее компонентов, то у школьников складывается внутренняя, достаточно устойчивая, обобщенная мотивация к учению.

7. Принцип самодостижения. Этот принцип является частью принципа сотрудничества субъектов образовательного процесса.

Формируя мотивацию к учебной деятельности учащихся, педагог должен акцентировать внимание на результатах, достигнутых самим учащимся и поощрять за малейшие его успехи. Поощрение успеха, достигнутого по отношению к результатам, полученным учеником ранее, оказывается значительно эффективнее, чем поощрение учащихся в сравнении друг с другом.

Для достижения положительных результатов, учащийся должен иметь:

1. Объективное представление о своих учебных возможностях в учебной деятельности на уроках. На этом этапе ему помогает учитель, указывая на позитивные стороны учебной деятельности.

2. Анализ причин успешной / неуспешной учебной деятельности.

– Почему получается / не получается?

– Что мешает / способствует этому?

– Что необходимо для этого сделать?

3. Выработка плана самосовершенствования.

4. Отслеживание результатов деятельности.

В начале учебной деятельности педагог играет ведущую роль и помогает ученику осознать необходимость формирования мотивации учебной деятельности. В дальнейшем, по мере выработки определенных навыков, испытуемый научается контролировать, анализировать и регулировать свою мотивацию на элементарном уровне.

Данные требования гармонично вписываются в учебный процесс учреждения и создают предпосылки для оптимизации педагогической среды:

1. целенаправленность процесса;
2. комплексность;
3. систематичность;
4. требовательность к деятельности учащихся;
5. дифференцированный подход к учащимся;
6. мотивация учебной деятельности учащихся.

В ходе теоретического и практического исследования проблемы мотивации у испытуемых мы разработали последовательность этапов изучения и формирования учителем мотивации учения младших школьников с ЗПР. Изучение учащихся проводится для того, чтобы психологически обоснованно планировать учебно-воспитательную работу, правильно оценивать ее эффективность, поддерживать отношения с учащимися, делать их активными участниками учебного процесса.

Этапы изучения и формирования мотивации учения младших школьников с ЗПР:

1. *Определение и уточнение социального заказа, а именно тех требований, которые предъявляются к выпускникам школы. Готовность к труду, мотивация непрерывного самообразования и развитие индивидуальных творческих способностей, мотивации не только осознаваемой, но и реально действующей.*

2. *Выявление возрастных возможностей мотивации, ориентация учителя на то, к каким показателям мотивации и учения следует подвести учащихся в младшем, среднем и старшем школьном возрасте, а также учет учителем готовности учащихся к переходу на следующий этап.*

3. *Изучение индивидуальных особенностей мотивации.* После выявления возрастных «норм» мотивации и постановки задач ее развития в данном возрасте учитель обращается к анализу мотивации конкретного контингента детей, с которыми он работает, всего класса и каждого конкретного ученика. Этот этап психологического изучения означает выявление фона, исходного уровня мотивации. Выявить, что его побуждает. Какие цели он умеет и предпочитает ставить, каковы его знания, умение учиться, перспективы учения.

4. *Анализ причин снижения мотивации учения.*

5. *Начало и ход формирования мотивации.* Формирование мотивации осуществляется учителем в ходе организации учебной деятельности, переключения с одного вида деятельности на другой, обучения школьников приемам самостоятельной постановки целей и их достижения в условиях затруднений и помех за счет привлечения школьников к оценивающей деятельности – самоконтролю и самооценке. Формируя целенаправленную учебную деятельность школьников важно вместе с тем помнить, что задания чрезмерной трудности могут блокировать деятельность, поэтому помехоустойчивость деятельности лучше отрабатывать постепенно. Не следует

ограничиваться только положительным подкреплением учебной работы учащихся, так как от переживания неудачи можно подводить учащихся к самостоятельному принятию решения, к постановке обязательных целей, к обсуждению их реалистичности.

6. *Оценка учителем эффективности своей работы по формированию мотивации.* После работы по формированию мотивации в разных направлениях целесообразно подвести ее итоги. Результаты этой работы лучше всего оценивать по реальным поступкам учащихся, действенности их отношения к учению. Сопоставление «фоновых» данных с измененными в мотивации, которые возникли в ходе воздействий, определяет эффективность формирования мотивационной сферы. На основе данных и выводов о результативности работы по формированию мотивации учитель ставит задачи дальнейшей учебно-воспитательной работы. Для оценки эффективности своей работы учитель может использовать предложенные нами модели диагностических заданий и их варианты. Изучение и формирование мотивации будет эффективнее, если диагностические приемы будут ближе по форме к регулярно проводимым учителем тренировочным и контрольным заданиям.

Одним из результатов изучения мотивации младших школьников с ЗПР должна быть сводная психолого-педагогическая характеристика учителем о мотивации учения испытуемых. Эта характеристика включает в себя состояние мотивов и целей, знаний учащихся, уровень сформированности учебной деятельности и обучаемости школьника. В характеристике указаны отличительные особенности этого ученика, т. е. те его черты, которые были низкими или высокими, но не близкими к средним.

В обучении младших школьников с ЗПР осуществляются предметные преобразования и взаимодействия с другим человеком, изменяется учебная деятельность. Соответственно здесь складываются новые виды познавательной и социальной активности, действенное отношение к своей мотивационной сфере.

Формированию познавательной мотивации способствуют все средства совершенствования учебного процесса: обновление содержания и укрепление межпредметных связей, совершенствование методов обучения, разработка и распространение методов проблемно-развивающего обучения, модернизация структуры урока, расширение форм самостоятельной работы на уроке, активизация учебной деятельности младших школьников с ЗПР на уроке, система работы по воспитанию приемов самообразования.

Применение современных методов обучения совершенствует познавательную мотивацию, прежде всего, широкие познавательные мотивы: интерес к знаниям, к содержанию и процессу учения. В той мере, в какой ученик участвует в поиске и обсуждении разных способов решения проблемы, разных путей его проверки, у него, безусловно, совершенствуются учебно-познавательные мотивы – интерес к способам добывания знаний. Становятся более зрелыми и приемы целеполагания школьников. Проблемное обучение сопровождается ситуациями свободного выбора заданий, атмосферой

дискуссий, что повышает мотивацию престижности обучения, мотивацию стремления к компетентности.

Представленное содержание учебной работы побуждают все виды мотивации, вызывают положительные эмоции от новых, более «взрослых» форм работы, от новых типов взаимоотношений с учителем, создают атмосферу непринужденности и раскованности школьников, активизируют процессы целеполагания, когда школьники не боятся ставить самостоятельные цели и достигать полученных результатов.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Деятельность и психология личности. [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. – Наука. – 1980.
2. **Айламазьян, А. М.** Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и проблемы и экспериментальное изучение. [Текст] / А. М. Айламазьян // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 123–131.
3. **Асеев, В. Г.** Мотивация и формирование личности. [Текст] / В. Г. Асеев. – М., Изд-во Мысль, 1976. – 158 с.
4. **Белопольская, Н. Л.** Роль учебных и игровых мотивов в структуре деятельности детей с задержкой психического развития. [Текст] / Н. Л. Белопольская // Новые исследования в психологии. – 1975. – № 1. – С. 24–36.
5. **Белопольская, Н. Л.** Учебная мотивация детей с ЗПР в условиях психического насыщения. [Текст] / Н. Л. Белопольская // Дефектология. – 1975. – № 1. – С. 15–26.
6. **Божович, Л. И.** Проблема развития мотивационной сферы ребёнка. [Текст] / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М. . – 1972. – С. 96–150
7. **Вартанова, И. И.** К проблеме диагностики мотивации. [Текст] / И. И. Вартанова // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1998. – № 2. – С. 80–87.
8. **Додонов, Б. И.** Структура и динамика мотивов деятельности. [Текст] / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 26–36.
9. **Забрамная, С. Д.** Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. [Текст] / С. Д. Забрамная. – М. . – Владос. – 1996. – 112с.
10. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] : Пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. – Просвещение. – 1983. – 96 с.
11. **Матюхина, М. В.** Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников. [Текст] / М. В. Матюхина. – Волгоград. – 1983. – 134 с.

Бакунова Ирина Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент Ставропольского государственного университета, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТРЕССОВЫХ
СОСТОЯНИЙ У БЕЖЕНЦЕВ
И ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ**

Bakunova Irina Vladimirovna

Candidate of psychology, senior lecturer of the Stavropol state university, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

**PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF STRESS STATES
OF REFUGEES AND NON-VOLUNTARY IMMIGRANTS**

Потрясшие нашу страну за последние годы катастрофы, стихийные бедствия, межнациональные и межрегиональные конфликты, рост насилия с очевидностью показали, насколько важна помощь людям – жертвам военных действий и межнациональных конфликтов, а также беженцам и вынужденным переселенцам. Подростки-беженцы занимают особое место в группе лиц с повышенным риском развития стрессовых состояний.

В науке термин «стресс» был впервые введен Hans Selye в 1926 г. Hans Selye использовал термин «стресс» для описания «совокупности всех неспецифических изменений (внутри организма), функциональных или органических» или, «степени телесных передряг». Более современное определение Selye стресса таково: «неспецифическая реакция организма на любое требование извне». H. Selye утверждал, что стрессовая реакция главным образом представляет собой крайне неспецифический набор психофизиологических изменений, который не зависит от природы фактора, провоцирующего стресс [1; 4; 7; 9].

Раздражитель становится стрессором в силу когнитивной интерпретации, т. е. значения, которое человек ему приписывает (Ellis, Kirtz, Moos, Lazarus, Malmo), или из-за воздействия раздражителя на индивида через какой-либо сенсорный или метаболический процесс, являющийся сам по себе стрессогенным (Cutting, Greden). Чрезмерный стресс в жизни человека инициируется и продуцируется им самим. Так нейтральному стимулу человек может приписывать стрессирующие характеристики. Kirtz и Moos предполагают, что социально значимые стимулы не воздействуют на личность непосредственно. Правильнее сказать, что человек реагирует на свое окружение в соответствии со своей интерпретацией внешних стимулов. Эта интерпретация зависит от таких параметров, как личнос-

тные аспекты, социальный статус, социально-ролевое поведение и т. д. Как сформулировал это Hans Selye: «Имеет значение не то, что с вами происходит, а как вы это воспринимаете».

У многих людей хроническое вызывание стрессовой реакции может привести к дисфункциональным и патологическим нарушениям конечного органа (орган, в котором проявляются клинические признаки чрезмерного стресса), характеризующимся структурными изменениями в ткани и функциональной системе органа-мишени. Когда эти изменения возникают вследствие стресса, такая болезнь получает типовой ярлык психосоматического или психофизиологического заболевания. Психофизиологические расстройства, впоследствии названные психосоматическими, были впервые описаны Felix Dentsch в 1927 году в исследовании взаимоотношений психических и соматических факторов в болезни [2, с. 89].

Стрессовая активация помимо негативных черт обладает также и положительными аспектами. Прежде авторы рассматривали стрессовую реакцию как врожденный защитный механизм, который на ранних периодах эволюционного развития дал возможность человеку выжить в первобытных условиях. Как заключили многие исследователи (Cannon, Chavat, Dell, Folkow, Henry, Stephens) сущность психофизиологической стрессовой реакции заключается в явном «подготовительном» возбуждении активации, необходимой для готовности к физическому напряжению [3, с. 56].

Hans Selye кроме того различает конструктивный и деструктивный стресс, ясно указывая, что не всякий стресс является вредным. Он считает, что стрессовая активация может быть положительной мотивирующей силой, улучшающей субъективное «качество жизни». Он называет такой положительный стресс «эустрессом», а ослабляющий, чрезмерный стресс – «дистрессом». Однако сам стресс и его последствия в повседневной обычной жизни несколько отличается от ситуации, где существование человека выходит за пределы повседневности, приобретая черты катастрофичности, запредельности. К таким стрессам относятся военные конфликты.

Термин «стресс» стал популярным в США после второй мировой войны. Это было связано с тем, что во время войны возникла большая тревога в связи с плохой адаптацией к условиям военной обстановки, и стало ясно, что фронтовая обстановка может привести к ясно выраженным психическим и физиологическим изменениям.

Большой вклад в такое понимание термина «стресса» внесли американские авторы Grinker и Spiegel. Под «стрессом» они понимали некоторые необычные условия или требования, предъявляемые жизнью. В данном случае ими были опасности и жестокости воздушной войны и психологические конфликты, вырастающие на их основе. Такое же понимание стресса дается другими американскими ученым Arnold, где автор

определяет стресс как «любое условие, которое нарушает нормальное функционирование организма».

Если стрессовые условия существуют в течение длительного периода, то возникает психологическое истощение. Структура личности и индивидуальные предрасположенности реакций также играют существенную роль в развитии психических срывов [1; 5; 8].

Как свидетельствует практика, все люди, перенесшие войну, вынужденную миграцию, репрессии, физическое и сексуальное насилие, нуждаются в активной психотерапевтической помощи, даже если они не предъявляют жалоб на свое состояние.

В изучении вопроса об оказании психокоррекционной помощи жертвам массовых катастроф, стихийных бедствий и локальных конфликтов, известны работы французских ученых (С. М. Chemtob, S. Tomas), которые большую роль отводят собеседованию, как наиболее широко распространенному способу психологической помощи. Собеседование – это способ психологической поддержки, позволяющий уменьшить чувство психологического дискомфорта. Даже через достаточно большой промежуток времени у лиц, перенесших посттравматическое переживание, сохранялись яркие воспоминания о пережитом. По мнению данных авторов (С. М. Chemtob, S. Tomas), собеседование, проведенное в отдаленные сроки, более эффективно, чем немедленное вмешательство, и, кроме того, это позволяет выявить лиц, длительное время испытывающих чувство психологического дискомфорта.

Также известно, что кратковременные сеансы когнитивно-поведенческой психотерапии, проведенные вскоре после психотравмы, способствуют улучшению психического статуса потерпевших. Симптомы постстрессовых расстройств слабее выражены у тех, кому была оказана своевременная психотерапевтическая и психокоррекционная помощь (Е. В. Фоа, 1995) [6, с. 63–64].

По мнению отечественных ученых (В. С. Мякотных, 1994) предпочтительнее проводить личностно-ориентированную (реконструктивную) психотерапию.

Целями и задачами которой (Б. Д. Карвасарский, 1985) являются:

- 1) глубокое и всестороннее изучение личности клиента, особенностей его эмоционального реагирования, мотивации, специфики формирования, структуры и функционирования его системы отношений;
- 2) выявление и изучение этиопатогенетических механизмов, способствующих как возникновению, так и сохранению невротического состояния и симптоматики;
- 3) достижение у клиента осознания и понимания причинно-следственной связи между особенностями его системы отношений и его заболеванием;

4) помощь клиенту в разумном разрешении психотравмирующей ситуации, изменении при необходимости его объективного положения и отношения к нему окружающих;

5) изменение отношений клиента. Коррекция неадекватных реакций и форм поведения, что является главной задачей психологической помощи и в свою очередь ведет как к улучшению субъективного самочувствия клиента, так и к восстановлению полноценности его социального функционирования [7, с. 45].

В лечении постстрессовых расстройств используются психокоррекционные техники, относящиеся к основным психокоррекционным подходам: психодинамическая психокоррекция, когнитивно-поведенческая и групповая психокоррекция. Когнитивно-поведенческой психокоррекция – это техника «вскрывающих интервенций» (*Exposure-Based Intervention, EBI*). В качестве основного приема в ней используется прямая или косвенная конфронтация клиента с травматическими образами-воспоминаниями. Метод основан на том, что при постстрессовых расстройствах действует не только страх релевантных травме стимулов, но и страх воспоминаний о травме. Из этого следует предположение о том, что повторное переживание эмоций, связанных с травмой, помогает пациенту интегрировать негативный опыт. *EBI* снижают уровень дистресса, навязчивые воспоминания и уровень физиологической реактивности. Эффективность данного вида коррекции подтверждена в работе с ветеранами войн, детьми и подростками, находящимися в зоне военных действий (Mowrer, 1960; Meichenbaum, 1994) [5, с. 162].

Довольно широкое распространение получил метод глазодвигательной десенсибилизации (*Eye movement desensitization, EMDR*), предложенный Ф. Шапиро в 1987г. *EMDR* представляет собой вариант *Exposure-Based Interventions (EBI)* и представляет комбинацию из следующих процедур: представления клиентом травматической сцены, переживания чувства тревоги, когнитивной реструктуризации (это та часть, которая объединяет *EMDR* и *EBI*) и направляемых психологом саккадических движений глаз (то что является специфичным для *EMDR*).

Наиболее часто с людьми, пережившими психотравматический опыт используют метод групповой психокоррекции в сочетании с различными видами индивидуальной коррекции. Как правило, не существует каких-либо специальных предпочтений относительно того, какой вид групповой психокоррекции следует применять, скорее, практикуются совершенно различные направления, такие как: группы открытого типа, ориентированные на образовательные задачи или на структурирование травматических воспоминаний (работа в «там и тогда»); группы, имеющие заданную структуру, ориентированные на конкретную задачу, на выработку навыков совладения с травмой, на работу с интерперсональной динамикой (работа «здесь и теперь»).

Многочисленные направления групповой психокоррекции охватывают когнитивно-бихевиоральные, психолого-образовательные, психоаналитические, психодраматические группы, группы самопомощи, юнгианского анализа сновидений, арт-терапии.

Психологическая коррекция беженцев должна представлять систему различных мероприятий, направленных на предупреждение хронизации психических расстройств, развития затяжных патологических процессов, и на более раннее возвращение к социальной деятельности.

По мнению В. Н. Нечипоренко, С. В. Литвинцева, Е. В. Снедкова, Ю. К. Малахова, В. Е. Саламатова участники войн и локальных конфликтов, применительно к которым осуществляются реабилитационные психокоррекционные мероприятия, разделяются на:

- психически здоровых лиц с пограничными нервно-психическими расстройствами; больных с психотическими формами;
- с аддиктивными расстройствами (алкоголизм и наркомания) и с соматической патологией.

Причиной психической дезадаптации беженцев являются нажитые в экстремальной обстановке личностные изменения, новые реактивные способности и эмоционально-поведенческие стереотипы в виде сочетаний хронической тревоги, агрессивности и импульсивности. Психологическая коррекция должна использовать основные положения современной интегративной копинг-концепции, согласно которой в преодолении стресса человек пытается:

- смягчить или ликвидировать проблему;
- уменьшить ее интенсивность, изменив свою точку зрения на нее;
- облегчить ее воздействие отвлечением на что-либо или использованием различных других способов преодоления [2; 3; 6; 8].

В отечественной литературе последнего периода известны работы, посвященные психокоррекции психогенных расстройств, которые опираются на принципы патогенетической концепции, основанной на психологии отношения (В. Н. Мясищев, 1969; Б. Д. Карвасарский, 1986). Согласно этой концепции, психогенное нервно-психическое расстройство возникает в результате нарушения особенно значимых жизненных отношений человека. Психологический конфликт рассматривается здесь с позиций диалектического единства объективных и субъективных факторов его возникновения и развития, его нейрофизиологической и психической природы [8, с. 73].

Суть метода патогенетической психокоррекции сводится к следующему общему положению: поскольку в соответствии с патологической концепцией неврозов основной детерминантой невротического конфликта является неблагоприятный для личности индивидуальный опыт социального взаимодействия, то изменить, оптимизировать внутреннее состояние невротической личности, реконструировать конфликтную систему ее субъективных отношений к действительности также можно

посредством общения с другими людьми, но организованного на принципиально иных, открытых и здоровых, нормообразующих началах. Эти общие методологические положения оказываются крайне эвристичными и для современного системного анализа более частных проблем, связанных с коррекцией психических нарушений у вынужденных переселенцев.

Основной целью патогенетической психокоррекции является, в первую очередь, изменение нарушенной системы отношений, коррекция неадекватных эмоциональных реакций, необходимой предпосылкой которой является достижение понимания причинно-следственных зависимостей между особенностями системы отношений и заболеванием.

Другим направлением этого метода является рациональная психокоррекция. Ее особенностью является направленность на уменьшение интенсивности или снятие переживаний, связанных со стрессом. Одним из направлений рациональной психокоррекции является разъяснение человеку сущности невротических расстройств.

Многие исследователи (М. J. Horowitz, A. Bleich, B. Siegel, R. Garb) высказываются в пользу кратковременной психокоррекции для лиц, подвергшихся психологической травме, вызванной вынужденной миграцией. Эта терапия обычно связана с когнитивным подходом, а также она обеспечивает поддержку и защиту. Кратковременность психокоррекции минимизирует риск возникновения зависимости и хронизации. Групповая и семейная психокоррекция оказалась также эффективным методом при лечении лиц, подвергшихся травматизации.

Библиографический список

1. **Китаев-Смык, Л. А.** Психология стресса. [Текст] / Л. А. Китаев-Смык – М., 2003.
2. **Колодзин, Б.** Как жить после психической травмы. [Текст] / Б. Колодзин – М., 1992.
3. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений. [Текст] / В. Н. Мясищев – М., 1995.
4. **Пуховский, И. Н.** Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций [Текст] / И. Н. Пуховский – М., 1997.
5. **Селье, Г.** Стресс без дистресса. [Текст] / Г. Селье – М., 2003.
6. **Цыганков, Б. Д.** Психические нарушения у беженцев и их медико-психологическая коррекция. [Текст] / Б. Д. Цыганков : Руководство для врачей. Б. Д. Цыганков, А. И. Былим – 1998.
7. **Черепанова, Е. М.** Психологический стресс. [Текст] / Е. М. Черепанова – М., 1996.
8. **Шапиро, Ф.** Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз: основные принципы, протоколы и процедуры [Текст] / Ф. Шапиро. Пер. с англ. – М., 1997.
9. **Эверли, Дж. С.** Стресс: природа и лечение [Текст] / Дж. С. Эверли, Р. Розенфельд: Пер. с англ. – М., 2005.

Раздел VIII
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 372. 08

Прилепская Нина Александровна

Заместитель директора по общеобразовательной подготовке профессиональное училище № 47, kameron@newmail.ru, Бердск

**ИНТЕГРАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
В ПРОФТЕХОБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Prilepskaya Nina Alexandrovna

Deputy director of in the vocation № 47, kameron@newmail.ru, Berdsk

**INTEGRATION OF SOCIAL PARTNERSHIP IN THE VOCATION
TRAINING – AS A COMPONENT OF THE INNOVATIONAL
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Современное развитие рынка труда достигло такого уровня, что можно с достаточной степенью определенности обозначить основы сложившейся системы трудоустройства выпускников профтеха, работающих в условиях с современного рынка труда.

Интерактивный анализ рынка труда показывает, что работодатель принципиален к выбору контингента, особое внимание заслуживает наличие опыта работы и квалификации.

Образовательный процесс в учреждениях профтехобразования складывается из двух больших составляющих, таких как- теоретическое обучение и практическое. Практическое в свою очередь подразумевает как практику в учебно производственных мастерских, так и работу с социальными партнерами. Отличительной чертой педагогического процесса профтехобразования является социальное партнерство. Именно благодаря социальному партнерству совершенствуются знания, умения навыки, полученные на теоретическом обучении, вырабатывается стратегия дальнейшей деятельности.

Образовательное учреждение профтехобразования включает в себя внутреннюю образовательную среду, которую в свою очередь можно разграничить на: управленческий штат, штат инженерно-педагогических сотрудников, материальную базу и административно хозяйственный механизм и непосредственно на участников учебного процесса – учащихся, во имя чего и создаются условия для формирования инновационной среды и внешнюю среду. Внешняя среда делится на микро среду и макро среду. Микро среда

находится в поле деятельности администрации заведений и непосредственно может изменяться под их давлением. Макросреда же не подлежит никакому влиянию, она сама влияет на все учебные заведения.

К микросреде можно отнести: абитуриентов, их родителей, другие учебные заведения, учебно методический центр, предприятия социальных партнеров и т. д. К макро среде относятся такие составляющие как решения правительства такие, как «Закон об образовании», положение по ЕГЭ и т. д., экономическое положение в стране, проблемы демографии и т. д.

Чтобы условия, формируемые в учебном заведении были инновационны, необходимо стратегическое управление со стороны администрации.

Стратегическое управление – это процесс принятия и осуществления стратегических решений, центральным звеном которого является стратегический выбор, основанный на сопоставлении ресурсного потенциала учебного заведения с возможностями и угрозами внешнего окружения в котором оно действует. Стратегию можно рассматривать как основное связующее звено между тем, что учебное заведение хочет достичь ее целями, линией поведения выбранной для достижения этих целей.

Стратегия должна стать «нитью времени», связывающей прошлое и будущее, одновременно обозначившей путь к развитию.

В силу того, что основной контингент – это дети с нестабильной психикой из неблагополучных семей, семей оказавшихся за чертой бедности и дети сироты, миссия учебного заведения профтехобразования заключается в формировании у учащихся инициативы, творчества, уверенности в себе и умения адаптироваться к условиям внешней окружающей среды.

Уже на начальном этапе прохождения производственной практики учащиеся областных государственных образовательных учреждений, реализующих программы начального профессионального образования пробуют свои силы у станка, получают практические навыки, которые совершенствуются из года в год и к концу второго курса становятся прочной базой для прохождения практики на предприятиях социальных партнеров.

Государство перестает быть единственным и единственным потребителем рабочей силы, оно перестает жестко детерминировать поведение человека в социальной сфере, определять набор социальных услуг, которые гражданин может или должен получать. Федеральные структуры (продолжившие практику союзных) перестают определять планы набора и выпуска учебных заведений, они во все большей степени формируются на основе спроса региональных и местных рынков труда, появляется маркетинг и мониторинг этого рынка.

Во-первых, разгосударствление социальной сферы и освобождение государства от функций непосредственного предоставления гражданину социальных услуг. По многим видам социальных услуг государство перестает быть оператором, предоставляющим потребителю эти услуги. В одних случаях оно отводит себе роль только законодателя, устанавливающего правила, в других случаях посредника. Возможны и иные варианты.

Во-вторых, **формирование рынка социальных услуг**, с реально возникающей конкуренцией их производителей, что влечет повышение качества данных услуг и снижение издержек на их производство, например, при организации питания обучающихся и т. п. Но справедливо и то, что многие социальные затраты не достигают цели, не поступают к своему адресату.

Рассматривая эволюцию социальных отношений, нужно четко **разграничивать бесплатность и доступность собственно образовательных и социальных услуг**.

Для того, чтобы региональная социальная политика стала более обоснованной и предсказуемой, необходима **социальная стандартизация**. Это, во-первых, определение перечня и характеристик услуг, которые предоставляются населению, с указанием источников их финансирования. Во-вторых, отладка системы межбюджетных отношений и контроля, ибо ассигнования порой расходуются не по назначению.

Законом РФ «О коллективных договорах и соглашениях» (в ред. от 24. 11. 95 г.) определены основные **принципы социального партнерства**: соблюдение норм законодательства; полномочность представителей сторон; свобода выбора и обсуждения вопросов составляющих содержание коллективных договоров и соглашений; добровольность принятия обязательств; систематичность контроля и неотвратимость ответственности. По нашему мнению и мнению ряда других исследователей при доработке закона упущен такой основополагающий принцип функционирования всей системы социального партнерства как равноправие социальных партнеров. Система социального партнерства включает в себя следующие элементы: **1. субъекты; 2. уровни; 3. объекты; 4. функции; 5. механизмы; 6. процедуры реализации**. Проведенное исследование позволило структурировать следующие **уровни социального партнерства: локальный; территориальный; муниципальный; корпоративный; региональный; межрегиональный; федеральный; международный**. В том числе сотрудничество осуществляется на государственном, негосударственном и частном уровнях. Многообразие уровней социального партнерства, как показывает международная практика; позволяет системе профессионального образования избежать обслуживания интересов только корпоративного производства или только корпоративного государства. Объектами (предметами) нашего сотрудничества становится разработка ведущих **направлений социального партнерства: формирование многоуровневой системы гражданско-договорных отношений со всеми участниками образовательного процесса; введение в учебные программы лицейских групп нового учебного курса «Социальное партнерство», а также подготовка специалистов этого профиля; апробация моделей долевого финансирования социально-профессионального заказа со стороны социальных партнеров; введение социальных партнеров в состав учреждений УПО; создание общественно-государственных органов управления профессиональным образованием (попечительские, наблюдательные,**

опекунские советы и советы социального партнерства, ассоциации, объединения, клубы и т. п.); развитие информационного, научно-методического, организационного и рекламного обеспечения. Часть традиционных функций УПО может быть эволюционно делегирована социальным партнерам. Введем в качестве рабочих основные термины, используемые в наших рекомендациях:

а) **партнерство** – одна из важнейших юридических форм организации сотрудничества на основе договора, регламентирующего права и обязанности партнеров, их отношения, порядок возмещения общих расходов, распределения получаемых выгод;

б) **социальное партнерство** – это процесс материально- и социально-мотивированного сотрудничества и взаимоотношений в осуществлении согласованных приоритетов субъектов гражданского права, занимающих различное социальное положение в обществе;

в) **социальный партнер** – независимый субъект гражданских правоотношений заинтересованный в социальном взаимодействии;

г) **социальный (со)участник** – образовательный институт как структура не обязательно организационно оформленная. Сюда можно отнести институт репетиторства, консультирования и т. п.;

д) **механизм социального партнерства** – система взаимодействия, формирующая правила, порядок, соглашения социальных партнеров и регулирующая их отношения;

е) **методы социального партнерства** – формирование институциональных, законодательных, организационно-управленческих условий и воспитание новых ценностных ориентаций у субъектов социального партнерства. В целях реализации новой модели социально-трудовых отношений;

ж) **программа социального партнерства** – комплекс специальных проектов, планов и мероприятий согласованный по ресурсам, исполнителям и срокам их осуществления, а также обеспечивающий продуктивное решение задач государственного регулирования отношений между социальными партнерами;

з) **инфраструктура социального партнерства** – организации, способствующие созданию благоприятных условий и осуществлению социального взаимодействия между партнерами на паритетных началах;

и) **сфера социального партнерства** – область совместной деятельности социальных партнеров в системе профессионального образования, включающая создание комплекса мер по воспроизведению их инфраструктуры;

к) **потенциал социального партнерства** – совокупность различных видов ресурсов, включая интеллектуальные, финансовые, кадровые, методические, необходимые для осуществления деятельности социальных партнеров.

Наличие специфического понятийно-терминологического аппарата социального партнерства, в рамках науки социального управления, свидетельствует о динамичном развитии нового научного направления. Это направле-

ние о отличается от педагогики, но лежит в сфере практикоориентированной направленности управления профессиональным образованием. Уже формируются принципиально новые модели и системы управления образовательными процессами, которые проектируют новую практику обучения и воспитания обучающихся с учетом специфики интересов социальных партнеров.

Известно, что ведущими социальными партнерами профессионального образования и профессионального обучения граждан являются: **а) работодатели; б) союзы (объединения и т. п.) работодателей; в) профессиональные союзы наемных работников; г) органы государственной власти; д) органы местного самоуправления; е) собственно учреждения профессионального образования разных организационно-правовых форм; ж) граждане; з) общественные объединения граждан.**

Принципиально важно заключение о том, что **социальное партнерство будет успешным, если профессиональное образование сделает его одним из направлений своей деятельности.** Современный социальный партнер получит квалифицированного рабочего с соответствующей профессиональной подготовкой, ибо, такие области знаний как, трудовой консалтинг, корпоративная стратегия, социальное управление и социальная психология, менеджмент, маркетинг, связь с общественностью (PR) и т. п. включены в федеральный компонент и учтены в программах профтехна по профессиям начального и среднего профессионального образования. Выпускники профессиональной школы, получая дипломы являются носителями реальной практики **локального** социального партнерства. В этой связи, выпускники профтехна, становясь работодателями, профсоюзными лидерами понимают значимость социального партнерства и активно сотрудничают.

Для взаимовыгодного сотрудничества необходимо **структурно моделировать, т. е сегментировать рынок труда, т. е.** грамотно определять номенклатуру профессий которым будем обучать и «захват» своего сегмента рынка труда. Под сегментацией рынка труда мы понимаем деление всех реальных и потенциальных субъектов этого рынка на достаточно большие группы, каждая из которых предъявляет отличные от других требования и условия. Рыночным сегментом будем называть часть рынка, представляющую собой четко ограниченную группу потребителей и поставщиков. Для каждой такой группы может потребоваться разработка индивидуального плана маркетинга, который будет включать и участие социальных партнеров. Сегментация рынка это не разовый процесс, а, по существу аналитическая задача **службы маркетинга**, которая требует перманентного решения. Непрерывность сегментации связана как, собственно, с динамикой рынка, трансформацией характеристик – требований к профессии, так и с действиями конкурентов.

Своевременная реакция со стороны учебных заведений, на изменение рынка труда, новые возможности и технологии, лицензирование новых спе-

циальностей, повышение квалификации штата, коррективы и изменения в программах – это и есть составляющая инновационной среды для благополучного социального партнерства.

Аксиомой рыночной экономики является утверждение, что инвестиции в человеческий капитал это не затраты, а вложения, ибо только профессионализм и активность работников могут сделать экономику эффективной и конкурентоспособной.

Библиографический список

1. **Федеральный** закон РФ «О коллективных договорах и соглашениях» (в ред. от 06. 10. 92 г.).
2. **Указ** Президента РСФСР от 15. 11. 91 г. № 212 «О социальном партнерстве и разрешении трудовых споров (конфликтов)».
3. **Постановление** Правительства РФ от 22. 03. 95 г. № 291 «Положение о Всероссийском мониторинге социально-трудовой сферы».
4. **Жиоржика, П.** Роль социальных партнеров в развитии профессиональной подготовки кадров на предприятии в странах с рыночной экономикой [Текст] / П. Жиоржика, Ж. Лутрингер. / Итоговый отчет ЕФО, 1996.
5. **Казаков, В. Г.** Педагогические основы управления профлицеем в условиях многоканального финансирования. [Текст] : дис. канд. пед. наук. В. Г. Казаков – Москва, 1998.
6. **Мигаль, В. И.** Научно-практические основы моделирования региональной системы начального профессионального образования. [Текст] : автор. канд. пед. наук. В. И. Мигаль – М., 1998.

УДК 37. 018. 324

Малашихина Ирина Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор Ставропольского государственного университета R-psyho-Kpp@stavsu.ru, Ставрополь

Старицкая Светлана Федоровна

Соискатель Ставропольского государственного университета, R-psyho-Kpp@stavsu.ru, Ставрополь

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА
(РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)**

Malashikhina Irina Anatolyevna

Doctor of pedagogy, professor of the Stavropol state university, Stavropol

Staritskaya Svetlana Fedorovna

Competitor of the Stavropol state university, R-psyho-Kpp@stavsu.ru, Stavropol

**FUNCTIONING AND DEVELOPMENT OF BOARDING SCHOOLS
(REGIONAL ASPECT)**

Социально-политические и экономические изменения, происходящие в российском обществе в последнее время, затрагивают практически все стороны развития личности. Происходит постепенное осознание ценности самого человека, внимание общества переносится на его индивидуальность, инициативность, самостоятельность. Общество выдвигает новые требования к современной личности – способность к самостоятельной постановке жизненных целей, возможность осуществлять личный, свободный выбор, уверенность в себе, независимость. Немаловажная роль здесь отводится школе, которая в современном значении понимается, прежде всего, как учебно-воспитательное учреждение, предназначенное для организованного обучения и воспитания подрастающих поколений. Данное определение дает возможность причисления школы, особенно интернатного типа, к числу культурных институтов, основной характеристикой которых является создание, хранение или трансляция культурно значимой продукции.

В связи с этим особое внимание уделяется поиску необходимых и достаточных педагогических направлений для эффективного функционирования региональной системы интернатных учреждений. Обозначенный научный поиск позволил выявить их взаимосвязанную совокупность, причем каждое направление не обязательно будет в полной мере новым, новизна – в выявлении их совокупности, как необходимой и достаточной в показе использова-

ния этих направлений в специфической системе интернатных учреждений, в результате анализа их влияния на исследуемый процесс [1; 7; 10; 11].

К ведущим социально-педагогическим направлениям функционирования региональной системы управления образовательными учреждениями интернатного типа мы отнесли следующие.

Первое направление – работа по обеспечению активной поддержки усилий руководителей системы интернатных учреждений в регионе всех ее уровней коллективами педагогов и других специалистов. Это направление следует использовать при проведении организационно-педагогической перестройки режима работы школ-интернатов на новый режим работы. Это целесообразность проведения урока и самоподготовки одним учителем или воспитателем, имеющим право преподавания учебного предмета. При несоблюдении данного условия каждым его участником трудно обеспечить целостный подход к составлению оптимального режима дня (и для воспитанников и для педагогов) [2; 3; 5; 11].

Второе направление – создание в регионе системы работы по вооружению педагогическими знаниями, умениями, навыками руководителей управления системой интернатных учреждений, достижениями педагогической науки, развитию их педагогического мастерства. В образовательных учреждениях необходима организация работы разнообразных научно-методических объединений: по преподаванию тех или иных циклов учебных дисциплин, по работе с отдельными категориями воспитанников. Эта система включает два взаимосвязанных элемента:

– педагогическое самообразование (как индивидуальную работу над собой) и научно-методическую работу, которая носит преимущественно коллективные формы и должна играть по отношению к самообразованию ведущую роль. Так организуемая работа рассматривается нами как средство соединения педагогической науки и педагогической практики. Научно-методическая работа выполняет свое назначение как одна из движущих сил совершенствования воспитательно-образовательного процесса при реализации следующих требований к ней:

– научно-методическая работа учителей и воспитателей направлена на каждом этапе развития педагогического учреждения на решение наиболее актуальных проблем формирования нравственной культуры воспитанников;

– коллективная работа по формированию нравственной культуры воспитанников образовательных учреждений, анализ ее результатов и выдвижение новых задач [3, с. 145–147].

Таким образом, осуществляется полный цикл педагогической деятельности, как элемент программы по формированию нравственной культуры воспитанников.

Одним из решающих условий модернизации образования, повышение его качества и эффективности является обеспечение образовательного процесса квалифицированными педагогическими кадрами. Современной развива-

ющей школе нужен образованный специалист, творчески реализующий новые технологии обучения, стабильно добивающийся высоких результатов своей профессиональной деятельности. Более высокие требования на современном этапе предъявляются к педагогу системы специального образования: для осуществления эффективного учебно-воспитательного процесса ему недостаточно знания специфики образовательных программ и владения методикой обучения. Коррекционно-развивающая работа предъявляет особые требования к профессиональной компетентности педагога.

Развитие профессиональной компетентности педагога предполагает изменение значимых его качеств в результате осознанной целенаправленной активности, которое обеспечивает повышение эффективности деятельности. Основными элементами содержания научно-методической работы с руководителями и воспитателями интернатных учреждений являются:

- вооружение их общей и целостной педагогической теорией и лежащим в ее основе системным видением педагогической деятельности;
- вооружение знаниями об интернатных учреждениях как специфических воспитательно-образовательных системах;
- вооружение знаниями о воспитательных коллективах, как формах функционирования этих систем и, в частности, научно обоснованными знаниями по проблеме коллектива и личности в современном обществе;
- помощь в овладении научно обоснованной логикой педагогической деятельности, как логикой выдвижения и решения педагогических задач, в развитии у педагогов умений достичь результатов при рациональной трате сил;
- овладение идеей перевода интернатных учреждений в режим развития и постоянного совершенствования их деятельности за счет включения в систему этой деятельности научно обоснованных и оправдавших себя на практике новаций;
- вооружение педагогов последними достижениями педагогической науки, ее данными о внутреннем мире воспитанника и самого воспитателя, их психологического развития;
- побуждение руководителей и педагогов интернатных учреждений к педагогическому творчеству, как к применению науки к конкретным и постоянно изменяющимся условиям их деятельности [4; 6; 8].

Третье направление – обеспечение цикличности в управлении региональной системой интернатных учреждений на всех его уровнях. Цикличность – общее свойство управленческой деятельности. Она проявляется в том, что эта деятельность осуществляется как определенные циклы. Последние представляют собой взаимосвязанные, последовательные, в определенном порядке сменяющие друг друга этапы, а сама управленческая деятельность представляет собой последовательно сменяющие друг друга циклы. Они могут быть разные по задачам, содержанию, продолжительности. Они могут длиться от нескольких дней до нескольких лет [11, с. 84–65].

Наше исследование показывает, что ведущим направлением эффективности управления региональной системой интернатных учреждений на каждом его уровне является соблюдение той последовательности его этапов, которая в своей совокупности представляет его циклы. Эти этапы – информационное обеспечение управленческой деятельности, анализ имеющейся информации, прогнозирование и принятие управленческих решений, планирование управленческой деятельности и осуществление управленческих решений. Каждый цикл управления, каждый этап должен быть подчинены достижению охарактеризованных нами конечных результатов управления интернатными учреждениями, их системой. Эта подчиненность должна быть доминирующей.

Нам представляется, что должны присутствовать следующие этапы, составляющие законченный цикл в управлении региональной системой интернатных учреждений.

Информационное обеспечение. Управление образования, являясь субъектом управления, владеет первичной информацией об объектах воспитания, входящих в структуру исследуемой нами региональной системы из этих объектов управления. В свою очередь, руководство и педагогический коллектив каждого интернатного учреждения получает сведения:

- о возрасте и состоянии здоровья воспитанников;
- о предшествующем их образовании;
- об условиях их жизни до поступления в интернатное учреждение;
- сведения о родителях или лицах их заменяющих;
- о наличии ближайших родственников;
- об имуществе и жилой площади;
- об источниках денежного довольствия.

В школах-интернатах составляются медицинские карты и психолого-медико-педагогические характеристики на воспитанников. Вся педагогически ценная информация о воспитаннике в течение всей его жизни в учреждении подвергается компьютерной обработке, хранится в банке данных на детей, постоянно пополняется и непременно используется для работы по развитию личности ребенка, для его лечения. В интернатном учреждении осуществляется систематизация всей этой информации:

- по каждому воспитаннику (личные дела, карты наблюдений и т. д.);
- по каждому учителю, воспитателю;
- по основным направлениям деятельности учреждения;
- аналитическая обобщающая информация о состоянии и развитии

учреждения как воспитательно-образовательной системы по итогам года, лицензирования, аттестации и аккредитации по выполнению программ развития [1, с. 55].

Аналитическая деятельность. Сбор и систематизация информации об интернатных учреждениях и их воспитанниках не является самоцелью. Они являются предпосылками для прогнозирования, развития учреждений муниципальных и региональных систем, принятия в соответствии с этим

прогнозом обоснованных управленческих решений, долгосрочных и краткосрочных, разработки программ и планов их решения. Однако для того, чтобы собираемая информация могла выполнить свое назначение, необходима аналитическая работа над ней. Она позволяет выявить проблемы, требующие принятия управленческих решений, причины недостатков в развитии школы- интерната, положительные результаты деятельности в целом, а также передового педагогического опыта, экспериментальной работы. Как результат этого этапа, должно быть оформлено управленческое решение в виде приказа, распоряжения.

Аналитическая работа, как элемент управленческой деятельности, выступает средством ее научно обоснованной оценки и прогнозирования развития интернатных учреждений в регионе.

Органы управления образованием используют в своей работе различные виды информации: научную, научно-методическую, статистическую, оперативную. Для внешнего управления учреждениями интернатного типа важной является и информация о состоянии системы этих учреждений в регионе. Причем, она может быть и первичной об их сети в регионе, о состоянии воспитательно-образовательного процесса и аналитической, накопленной в ходе обработки поступающей первичной информации [2; 6; 9].

Аналитическая информация позволяет выявить проблемы, требующие принятия управленческого решения; причины недостатков в развитии специального образования, общеобразовательных школ-интернатов и детских домов; положительные результаты в деятельности субъектов внутреннего управления, результаты научно- исследовательской деятельности. В этих условиях аналитическая деятельность выступает как средство этой оценки. Накопленный аналитический материал систематизируется и подвергается теоретическому осмыслению. Программой такого анализа является система критериев эффективности функционирования интернатных учреждений. Аналитическая деятельность при этом становится одной из предпосылок и средством научно обоснованной оценки их работы, средством их развития. В качестве компонентов региональной программы развития интернатных учреждений выделяются:

- создание семейных детских домов и детских домов, организованных по семейному принципу, в том числе на основе крестьянских (фермерских) хозяйств;
- создание на базе ведущих школ-интернатов (в ходе их аттестации и аккредитации);
- обучение контингента всех детей, начиная с дошкольного возраста, непосредственно в интернатном учреждении, предоставление возможности для получения профессии в этой или другой школе- интернате, детском доме или профтехучилище;
- создание учебно-воспитательных комплексов, центров: школ-интернатов-профтехучилищ др.;

– открытие санаторных школ-интернатов на базе существующих учреждений для больных детей, детей с несколькими патологиями;

– предоставление права проживания в школе-интернате, в детском доме всем воспитанникам до 18 лет и создание условий для получения ими среднего (или профессионального) образования в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования в соответствии с положениями о различных типах интернатных учреждений;

– открытие в самих интернатных учреждениях дополнительного образования (музыкальных, спортивных, художественных и других школ) с целью расширения возможностей разностороннего развития воспитанников [9].

Проектирование функционирования и развития интернатных учреждений и региональной системы в целом включает в себя принятие управленческих решений. Содержание этих решений весьма разнообразно, но центральным в педагогической деятельности является выбор ее взаимосвязанных и последовательно развивающихся задач, наиболее актуальных на данный момент конкретных, реальных, посильных и в то же время позволяющих наилучшим образом содействовать выполнению интернатными учреждениями своего назначения, а также разработка путей и условий решения этих задач.

Выявленные социально-педагогические направления взаимосвязаны и только использование этих направлений деятельности на всех уровнях позволяет обеспечивать эффективность управления региональной системой интернатных учреждений. Принципиальное значение для эффективного управления региональной системой интернатных учреждений имеет постоянный учет изменений, которые происходят и ожидаются в ближайшем будущем в регионе и в стране в целом.

Библиографический список

1. **Буева, Л. П.** Личность и среда. Ребенок в системе коллективных отношений образовательного учреждения интернатного типа. [Текст] – М., 1972.
2. **Буртовой, И. Д.** О критериях оценки результатов труда учителей и трудящихся. [Текст] / И. Д. Буртовой, Б. П. Зязин – Алма-Ата, 1985.
3. **Васильев, Ю. В.** Педагогическое управление в школе-интернате: методология, теория, практика. [Текст] – М., 1990.
4. **Габдуллин, Г. Г.** Перестройка школы: проблемы управления. [Текст] / Г. Г. Габдуллин – Казань, 1990.
5. **Горбунова, Н. В.** Управление школами нового типа. [Текст] / Н. В. Горбунова, Н. А. Шарай – М., 2002.
6. **Журавлев, В. И.** Взаимосвязь педагогической науки и практики. [Текст] / В. И. Журавлев – М., 1984.
7. **Загвязинский, В. И.** Творчество в управлении школой. [Текст] / В. И. Загвязинский, С. А. Гильманов – М., 1991.
8. **Лазарев, В. С.** Руководство педагогическим коллективом модели и методы. [Текст] / В. С. Лазарев – М., 1995.

9. **Мелик-Пашаев, А. А.** Гуманизация образования: проблемы и возможности. [Текст] / А. А. Мелик-Пашев // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 11.
10. **Степанов, Е. Н.** Воспитательный процесс: изучение эффективности. [Текст] / Е. Н. Степанов : Методические рекомендации. – М., 2000.
11. **Хмель, Н. Д.** Педагогический процесс в учреждении интернатного типа. [Текст] / Н. Д. Хмель – Алма-Ата, 1984.

УДК 37. 014. 5

Малашихина Ирина Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор Ставропольского государственного университета

Демиденко Оксана Петровна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь

Библина Светлана Степановна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета; директор МДОУ ЦРР д/с № 43 «Эрудит» г. Ставрополя, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь

**УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ:
УРОВНИ, УСЛОВИЯ, ФОРМЫ**

Malashikhina Irina Anatolyevna

Doctor of pedagogy, professor of the Stavropol state university

Demidenko Oksana Petrovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the Stavropol state university, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

Bibliina Svetlana Stepanovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the Stavropol state university; director of the Erudite center in Stavropol, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

**MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION:
LEVELS, CONDITIONS, FORMS**

Достижения современных наук свидетельствуют, что интенсификация образования становится насущной проблемой современного общества. Образовательное учреждение как социально-педагогическая система входит в состав социального института образования и, являясь его начальным

этапом, рассматривает проблемы развития ребенка и решает вопросы социализации личности. Количество людей, нуждающихся в социальной поддержке имеет устойчивую тенденцию к росту, в связи с чем наряду с реализацией общеобразовательной программы, дошкольные образовательные учреждения берут на себя дополнительные функции, обеспечивающие его развитие в социально-педагогическом плане.

Необходимость повышения результативности работы образовательного учреждения обусловлена общей социальной ситуацией в стране, а также современным состоянием общества в изменяющихся социально-экономических условиях. Изменения в содержании и организации деятельности образовательных учреждений, их инновационная направленность тесно связаны с изменениями в методологической и технологической подготовке руководителей и педагогов. С момента децентрализации системы управления образованием функция руководства педагогическим коллективом полностью перешла в компетенцию администрации образовательного учреждения. Директору переданы полномочия в подборе и расстановке педагогических и управленческих кадров; решении вопросов материального стимулирования; управлении инновационными процессами; создании условий для качественных изменений в воспитательно-образовательной деятельности; функционировании учреждения в режиме развития. Это приводит к необходимости усложнения задач управления и научно-обоснованных способов их решения [1; 3; 5; 12].

Основными компонентами многофункциональной системы управления образовательным учреждением являются: участие педагогов, родителей, общественности в управлении; формы (индивидуальные, парные, групповые) привлечение сотрудников, родителей, заинтересованной общественности к участию в управлении; типы организационных структур (централизованная, децентрализованная, партисипативная) управления центром развития ребенка; мотивация педагогов, родителей, общественности на участие в составе органа управления учреждением.

Степень участия педагогов, родителей и общественности в управлении образовательным учреждением различна, она определяется степенью сложности делегированных задач; характером взаимодействия между подчинёнными, родителями и администрацией; регулярностью привлечения участников образовательного процесса к решению вопросов жизнедеятельности образовательного учреждения и т. д.

Активное участие характеризуется как устоявшийся стиль, при котором работа органов самоуправления носит преимущественно регулярный характер. При партнёрстве коллегиальный стиль управления является нормой. Все органы участия функционируют сообразно разработанной системе, которая ни при каких условиях не нарушается.

При консультативном уровне участия педагоги самостоятельно решают проблемы только на своём рабочем месте. Средний уровень характеризуется участием в выполнении функций управления отдельными струк-

турными звеньями. При высоком уровне объём делегируемых функций значительно увеличивается – сотрудникам и родителям передаётся управление всеми важными подсистемами в целом.

Существуют самые разные организационные формы привлечения сотрудников, родителей и заинтересованной общественности к участию в управлении образовательным учреждением [1; 2; 6; 10].

Во-первых, форма участия может быть индивидуальной, парной и групповой. Индивидуальное участие предполагает расширение прав и ответственности подчинённого на своём рабочем месте, работу на доверии, когда педагогу переданы функции самооценки и самоконтроля своей деятельности соответственно принятым в коллективе показателям. Это стимулирует инициативу, повышает степень личной ответственности за результаты труда.

Одной из самых распространённых парных форм участия педагогов в управлении стало наставничество, обучение кадров на рабочем месте. Наставниками назначают, как правило, самых опытных членов коллектива. Трудности наставничества заключаются в совместимости профессиональных ценностей и позиций молодых и более опытных педагогов. Парные формы могут успешно применяться для контроля и оценки труда коллег при использовании так называемого метода оценки равного равным.

Форма группового участия в управлении – это некий орган, состоящий из педагогов, других работников, родителей и общественности, наделённый полномочиями в сфере планирования контроля деятельности учреждения, оценки и вознаграждения кадров за работу.

Основанием для создания группы служит способность и желание ее участников успешнее решать поставленные перед центром и перед ними задачи. Группы работают либо под руководством одного из членов администрации центра (как, например, педагогический совет, аттестационная комиссия), либо являются, по существу, самоуправляющимися. Коллегиальные органы управления (группы) очень разнообразны по тем функциям, которые администрация передает в их компетенцию. Группы могут быть временными и постоянными; большими, например, объединяющими весь педагогический коллектив, и малыми, в состав которых входит не более трёх человек, выборными и назначаемыми директором, состоящими только из одних педагогов или родителей и смешанными [8].

В зависимости от степени участия педагогов, а также родителей воспитанников в управлении выделяются различные типы организационных структур: централизованные, децентрализованные или «делегирующие» и партисипативные. Правильно созданная организационная структура служит мощным фактором развития коллектива и обновления его организационной культуры [7, с. 122].

Консультативному уровню участия сотрудников в управлении соответствует структура сильной централизации и незначительными полномочиями коллегиальных органов. Вся власть сосредоточена в руках директора и

линейных руководителей, которые отвечают за управление учебно-воспитательным и другими процессами. При этом коллегиальные органы (совет центра, педагогический совет, методические объединения) не играют значительной роли в выработке решений, а используются руководителями для информирования коллектива или для чисто формального обсуждения и утверждения принятых решений администрацией. Основной предпосылкой и условием участия педагогов в управлении является высокий уровень зрелости педагогического коллектива, его ценностно-ориентационное единство, сплоченность и сработанность.

Децентрализация управления необходима при постановке вопросов, для которых недостаточно волевого решения одной только администрации и требуется большая самостоятельность на местах или длительный поиск (дискуссии, эксперимент) компетентных кадров. Близки к ним по типу, но отличаются степенью централизации власти в руках директора учреждения децентрализованные структуры. Уровень участия в управлении в них также низкий (соучастие). Как и предыдущие, они являются линейно-функциональными, но, в отличие от централизованных, характеризуются передачей полномочий линейным руководителям нижнего уровня управления заместителям директора. В этих структурах значительно уменьшается объем прямого административного контроля за работой подчиненных и функции контроля передаются педагогам.

В партисипативной организации (средний и высокий уровень участия в управлении) полномочия делегируются различным органам участия, преимущественно группам: советам, объединениям, командам и комиссиям, а также представительским органам, состоящим из руководителей структурных подразделений более низкого уровня: председателей методических объединений, комиссий и т. д. Помимо педагогов, к работе привлекаются родители и общественность. Роль администрации состоит в том, чтобы согласовать работу органов самоуправления, направить на реализацию поставленных перед центром целей и добиться исполнения коллегиально принимаемых решений. Контроль за работой осуществляется или непосредственным субъектом деятельности (самоконтроль), или группой, которая принимала решение [4, с. 89].

Наличие партисипативной структуры существенно меняет систему управления центром. Участие рядовых сотрудников позволяет значительно уменьшить объем административного контроля и изменить характер руководства: выработать нормы жизнедеятельности трудового коллектива, при которых он сам становится субъектом собственного развития, воспитать в сотрудниках качества, необходимые для успешного решения задач учреждения.

При партисипативном управлении используется потенциал не только одной администрации, но и всех заинтересованных в улучшении работы учреждения. Благодаря участию в управлении рождается чувство причастности к делам коллектива, ответственность за результаты её работы, исполнители получают большее удовлетворение от сделанного. Привлече-

ние к управлению повышает их заинтересованность в непрерывном развитии своего учреждения и делает реформы более эффективными. Участие в управлении объединяет людей вокруг решения общих целей, включает в совместную деятельность, играет большую роль в развитии трудового, родительского и детского коллективов.

Партисипативные структуры необходимы в дошкольных образовательных учреждениях, решающих задачи системного развития и имеющих сильно дифференцированные и интегративные системы. Они позволяют более успешно выполнять функции управления развитием, координировать работу. Однако возможность перехода к структурам партисипативного типа в большой степени зависит от уровня зрелости коллектива. Если он не обладает достаточной зрелостью, чтобы участвовать в управлении дошкольного учреждения, делегирование лучше осуществлять поэтапно. Вначале, как правило, делегируются те задачи, решение которых можно легко проконтролировать, или наименее простые и важные, не требующие специальной подготовки при исполнении, а затем – остальные. Первоначально в управлении участвуют группы, имеющие опыт успешной совместной работы. Руководителю необходимо провести обучение кадров, особенно воспитателей групп [2; 9].

Наиболее сложной при создании децентрализованных структур является проблема мотивации педагогов и родителей на участие в составе органов управления. Большинство из них не проявляет большой заинтересованности в том, чтобы брать на себя дополнительную работу. Основанием для отказа служат ссылки на собственную некомпетентность, нехватку времени, загруженность основной работой, нежелание портить отношения с коллегами.

Побуждающими мотивами служит возможность влиять на решение проблем которые, связаны с личными интересами педагогов и родителей воспитанников. Так, одним из наиболее сильных мотивов для педагога является решение вопроса распределения учебной нагрузки, составления расписания учебных занятий, график занятости на работе, определение содержания и методов контроля результатов обучения и воспитания, меры вознаграждения за работу, приоритеты развития учреждения. Мотивация участия в работе предполагает систему мер поощрения коллективной деятельности, поддержку инициативы и самостоятельности отдельных педагогов и родителей. Наряду с поощрениями за индивидуальные результаты руководитель дошкольного образовательного учреждения должен предусмотреть вознаграждение за эффективную групповую работу, участие в управлении центром развития ребенка [11, с. 67–69].

Родители охотнее подключаются к работе педагогов, у которых находится их ребёнок: участвуют в проведении совместных воспитательных мероприятий. Помимо этого, участие в управлении служит средством удовлетворения многих социальных потребностей педагогов. Для людей, имеющих управленческие задатки, участие в выработке, принятии и реализации решений способствует удовлетворению потребности в причастности к делам центра,

в самореализации. Активное участие педагогов и родителей в управлении учреждением зависит от соблюдения администрацией ряда мотивационных условий, создания мотивационной среды, рождающей неравнодушное отношение к судьбе учреждения. Помимо общих условий мотивации очень важно отношение самой администрации к деятельности органов управления. Зрелый педагогический коллектив обладает корпоративной организационной культурой, нацелен на совместную работу, поэтому его члены сами заинтересованы в том, чтобы принимать непосредственное участие в решении вопросов жизнедеятельности учреждения.

Демократический стиль, коллегиальность в принятии управленческих решений должны являться нормой, которую исповедует сама администрация учреждения. Педагоги и родители воспитанников должны чувствовать полную меру уважения к их решениям, доверие к качеству работы. Доверие предполагает также, что в коллективе не должно быть закрытых для обсуждения тем. Люди, которых администрация привлекает к решению актуальных проблем, должны иметь возможность оказывать своё влияние на те процессы, которые протекают в центре. У них не должно возникать ощущения, что они работают под жёстким контролем администрации и являются всего лишь ширмой для проведения в жизнь собственных директорских решений. Желание видеть в педагогах и родителях своих ближайших партнёров и помощников, а не подчинённых должно быть у руководителей искренним.

Многофункциональность системы управления дошкольным образовательным учреждением учитывает перспективы развития каждой мини системы, которая связана: с созданием системы повышения квалификации, разработкой и освоением новой практики образования в организованных инновационных процессах каждого педагога, чтобы его деятельность могла решать разносторонние задачи образования детей, вписываться в общую систему воспитания (на основе учебно-методических планов и программ, методической документации и т. д.); с повышением уровня подготовленности родителей к воспитанию детей, педагогизацией и гуманизацией среды, оказания образовательных услуг населению, созданием условий для социального партнерства; с оказанием медицинской помощи оздоровительного и профилактического характера всем категориям детей. между системой управления и её результатом есть существенное звено в управленческой цепочке – процесс, который должен быть оптимально осуществленным. Управление как процесс представляет собой способ, технологию, методику, механизм осуществления плана, ход управления, последовательную смену состояний, стадий, этапов развития, совокупность действий руководителя для достижения результатов. Согласованность в цепочке: цель управления – система управления (статистическая, т. е. проект, план, модель и т. п.) – процесс управления (динамическая система) – результат [11, с. 56].

Целостная система форм и методов управления в совокупности с педагогическими условиями, средствами, способами взаимодействий позволяет

участникам процесса проводить в жизнь эффективные решения, добиваясь высоких результатов.

Таким образом обращение к идее проектирования в управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения предполагает ориентацию на некоторые общие принципы, правила и порядок его осуществления.

Библиографический список

1. **Ансофф, И.** Стратегическое управление. [Текст] / И. Аносов – М., 1989.
2. **Артюхов, М. В.** Теория и практика управления развитием муниципальной системы образования. [Текст] / : дисс. . . . д-ра пед. наук. / М. В. Артюхов – Новокузнецк, 1999.
3. **Афанасьев, В. Г.** Человек в управлении обществом. [Текст] / В. Г. Афанасьев – М., 1977.
4. **Базаров, Т. Ю.** Управление персоналом развивающейся организации. [Текст] / Т. Ю. Базаров – М., 1996.
5. **Бакурадзе, А. Б.** Педагогические основы поддержки управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений по мотивации трудового поведения педагогов [Текст] : дисс. канд. пед. наук. / А. Б. Бакурадзе – М., 2000.
6. **Беспалько, В. П.** Элементарная теория управления процессом обучения. [Текст] / В. П. Беспалько – М., 1970.
7. **Бех, В. Г.** Педагогическое управление учебным процессом в военном вузе. [Текст] : Дисс. . . канд. пед. наук. / В. Г. Бех – Краснодар, 1999. – 18 с.
8. **Васильев, Ю. В.** Педагогическое управление. [Текст] / Ю. В. Васильев // Сов. педагогика. – 1982. № 11. – С. 55–63.
9. **Игропуло, В. С.** Принципы управления развитием образования в регионе в современных условиях. [Текст] / В. С. Игропуло – Ставрополь, 1996.
10. **Кухарев, Н. В.** Управление учебно-воспитательным процессом в школе. [Текст] / Н. В. Кухарев, Г. В. Савельев – Минск, 1997.
11. **Кхол, И.** Эффективность управленческих решений. [Текст] / И. Кхол – М., 1975.
12. **Михнева, И. Ф.** Управление инновационными процессами в учебном заведении. [Текст] / И. Ф. Михнева – Ставрополь, 1994.

УДК 371. 01

Усынин Вячеслав Васильевич

Начальник управления образования Советского района, nnovoselova@gmail.com, Челябинска

**КОММУНИКАЦИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО
УПРАВЛЕНИЯ СУБМУНИЦИПАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ**

Usinin Vyacheslav Vasilyevich

Head of the department of education, Soviet district, nnovoselova@gmail.com, Chelyabinsk

**COMMUNICATION AS A FACTOR OF EFFECTIVE
ADMINISTRATION WITHIN SUB MUNICIPAL SYSTEM
OF EDUCATION**

Процессы модернизации российского образования требуют адекватных изменений во всех компонентах системы управления, в том числе в информационном обеспечении и коммуникационных связях субъектов и объектов управленческой деятельности. Исследователи утверждают, что эффективное управление образованием на любом иерархическом уровне, включая субмуниципальный, невозможно без создания единого информационного пространства и информационного взаимодействия (коммуникаций) всех структурных подразделений органа управления, субъектов и объектов управления. Данное утверждение определяет необходимость исследования и создания подсистемы коммуникаций как составляющей целостной системы управления.

Механизм осуществления коммуникативного процесса, а также факторы, влияющие на его эффективность, хорошо изучены современной наукой. Изучению данной проблематики посвящены работы зарубежных исследователей Д. Бодди, М. Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури, а также работы отечественных авторов А. В. Спивака, С. В. Шекшни, М. М. Максимцева, М. А. Комарова, В. Г. Короленко, Ю. А. Кузнецова и др. Однако, следует отметить, что большая часть научных исследований, связанных с изучением коммуникаций, носит общий характер, безотносительно к конкретной сфере деятельности, что обуславливает целесообразность исследования проблемы и разработки ее практического решения для сферы образования субмуниципального уровня.

Первым шагом в исследовании проблемы является аналитическое обозрение её терминологического поля, выявление соотношения понятий, изучение теоретико-методологических аспектов. Ключевыми понятиями предла-

гаемой работы являются *управление, эффективное управление, информация, коммуникация*.

Анализ научной литературы показал, что, несмотря на универсальность категории *управление*, его толкование авторами – представителями различных сфер научной деятельности отличается многоаспектностью и различными подходами, которые можно условно объединить в два основных блока.

Первый – определяет *управление* как процесс воздействия на деятельность организации (социального института) для достижения поставленных целей. Второй подход к определению понятия имеет кибернетическую основу, в которой процесс управления связан с переработкой информации.

Сопоставление определений анализируемого понятия приводит к выводу о том, что принципиальными характеристиками процессов управления в первом подходе является *целенаправленность* воздействия, а во втором подходе – его *информационный* характер.

Ю. А. Конаржевский отмечает, что *управление* по содержанию – деятельность по упорядочению системы и воздействия на нее с целью перевода в качественно новое состояние, а по форме – это процесс переработки информации [7].

Эффективность управления в образовании – понятие, не имеющее однозначного определения в науке. Однако можно выделить некоторые общие ее (эффективности) признаки, данные различными авторами, и на их основании выстроить концепцию эффективности управления субмуниципальной образовательной системой. Ряд авторов, основываясь на постулате вторичности целей управления образованием по отношению к целям образовательной системы, считают необходимым определение вклада субъекта управления в достижение целей системы. Для этого используется понятие *эффективности* управления. Другие утверждают, что данная категория носит управленческий характер и отражает, прежде всего, степень достижения целей субъекта управленческой деятельности.

Третьи полагают, что *эффективность* это – уровень реализации возможностей системы. Полагая, что перечисленные подходы к трактовке понятия не имеют противоречий и, более того, дополняют друг друга, считаем, что они могут быть взяты за основу определения критериев эффективности управления на субмуниципальном уровне.

Следовательно, для *оценки эффективности управления* необходимо учитывать:

1. Результат деятельности по достижению целей управления.
2. Результат деятельности образовательной системы.
3. Уровень реализации возможностей.

Понятие *информации* также достаточно широко исследовано в науке. В данной работе остановимся на определениях, отражающих суть рассматриваемого феномена в управлении и раскрывающие его специфику с точки зрения полезности в управлении образованием.

А. А. Тютин [13] и М. И. Кондаков [9] определяют *управленческую информацию* как совокупность достоверных фактов, новых сведений, знаний, которые отражают состояние управляемой системы и происходящие в ней изменения, и используются в целях ее развития и совершенствования. Более полное определение, отражающее основное предназначение информации в управлении социальными системами, дано в учебных пособиях Е. М. Бабосова [3], А. Г. Гладышева и В. Н. Иванова [6], О. Т. Лебедева и А. Р. Каньковской [10]: в управленческой деятельности *информация* истолковывается как совокупность сведений об управляющей и управляемой подсистемах, а также окружающей среды, необходимых для активного воздействия на управляемую подсистему с целью ее оптимизации. Полезность и эффективность информации в таком случае оценивается по степени ее влияния на изменение управляемого социального объекта. Анализ определений, предложенных разными авторами, дает основание для выделения наиболее существенных признаков информации, используемой в управлении.

Это, во-первых, *научность* информации, ее зависимость от объекта управления, от задач, которые перед ним поставлены, а также от компетенции управляющего субъекта.

Во-вторых, основной чертой информации, используемой в управлении, является ее *действенный, преобразующий* характер, определяемый предназначением управления. В. Г. Афанасьев [2] подчеркивает: «информацию составляет та часть знания, которая используется для ориентировки, для активного действия, для управления, т. е. в целях сохранения качественной специфики, совершенствования и развития системы».

Экстраполируя утверждение на сферу образования, отмечаем, необходимость изучения не всякой информация, а лишь той, что способствует достижению целей, стоящих перед образовательной системой. Применительно к управлению на «входе» процесса – исходная информация о состоянии управляемого объекта (либо его компонентов), на «выходе» – управленческое решение о приведении его в должное состояние.

Большое разнообразие информации, используемой в практике управления, требует определения качественных показателей в наибольшей степени соответствующих потребностям управления. По мнению В. Г. Афанасьева [1; 2], М. Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедури [12], В. В. Година и И. К. Корнеева [7] к ним относятся:

1. *Оптимальность и полнота* – наличие всех необходимых сведений по всем управляемым параметрам, характеризующим управляемый объект
2. *Объективность* – соответствие реальному положению дел о состоянии управляемого объекта, формирование на основе объективных данных.
3. *Точность* – характеризует степень детализации информации, ее приближение к реальному состоянию управляемого объекта.
4. *Своевременность и оперативность* – поступление в сроки, достаточные для принятия своевременного решения.

5. *Полезность* – для принятия решения необходима определенная, конкретная информация, остальная образует информационный шум.

6. *Структурированность и адекватность* каждому уровню управления.

7. *Прозрачность* – невозможность различных толкований.

Перечисленные свойства информации позволяют определить ее основные функции в образовательной системе:

– коммуникативную, т. к. является специфической формой взаимосвязи, взаимодействия компонентов системы, а также системы в целом с окружающим миром;

– управленческую, т. к. позволяет реализовать функции управления и принимать обоснованные управленческие решения;

– статистическую.

Термин *коммуникация*, происходящий от латинского *communis*, первоначально определялся просто как общение между людьми, позднее его значение расширилось и стало обозначать и *общение* людей, и *обмен информацией* в обществе, *средства и способы* распространения и приема информации.

Одной из главных целей коммуникации Д. Бодди считает «обеспечение успешной передачи адекватной информации» [4]. По мере развития теории коммуникаций как научной категории, количество определений коммуникации как основного элемента данной науки непрерывно росло. Анализ толкований коммуникации, сформулированных разными авторами [5; 7; 10; 12 и др.], показывает, что основное их отличие заключается в том, что данная категория рассматривается в контексте различных теоретических и прикладных наук.

В данной работе под *коммуникацией* понимается *процесс* обмена информацией между субъектами общения: между органом управления образованием и его внешним окружением, между различными уровнями управления, между различными подразделениями органа управления и специалистами, направленный на достижение поставленной цели; *информацию*; а также *средства и способы* ее распространения.

Как видно из определения, *коммуникация* и *информация* различные, но связанные между собой понятия. *Коммуникация* включает в себя и то, что передается (информация), и то, как это «что» передается (процесс, каналы, средства) [12; 5].

Основными целями коммуникации в управлении являются:

1. Обеспечение эффективного обмена информацией между субъектами управления, между субъектами и объектами управления.

2. Создание информационных каналов для обмена информацией между отдельными сотрудниками и подразделениями, координация их задач и действий.

3. Регулирование и рационализация информационных потоков.

Многообразие коммуникаций, характерное для большинства социальных организаций, обуславливает необходимость их (коммуникаций) системати-

зации и классификации в целях использования в управлении и повышения его эффективности. В зависимости от *содержания информации* различают межличностные и организационные, формальные и неформальные коммуникации; классификация по *направлению движения информации* выделяет коммуникации между организацией и внешней средой; внутриорганизационные коммуникации. В зависимости от *способа обмена* информацией различают коммуникации на основе устного и письменного общения.

Среди формальных организационных коммуникаций выделяют:

- *вертикальные*, когда информация перемещается с одного уровня иерархии на другой;
- *горизонтальные* – между различными подразделениями, предназначенные для координации их деятельности.
- Вертикальные коммуникации, в свою очередь, подразделяются на:
 - *восходящие*, когда информация передается снизу вверх (с низших уровней на высшие). Этот тип коммуникаций содержит информацию необходимую субъекту управления для оценки той сферы деятельности, за которую он несет ответственность;
 - *нисходящие*, осуществляемые сверху вниз. Этот тип коммуникаций непосредственно связан с реализацией таких функций управления как организация, руководство, координация, контроль, т. е. функций обеспечивающих целенаправленную деятельность объектов управления.

Классификация коммуникаций по *каналам* передачи информации выделяет *устные*, передаваемые через телефонные переговоры, совещания, устные распоряжения; *письменные коммуникации*, осуществляемые посредством различных видов документов (распорядительных, инструктивных, стратегических, регламентирующих и т. д.), служебных записок, отчетов и т. д.

Средствами передачи информации служат: телефон; почта, электронная почта; бумажные носители; голос.

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что информация – *инструмент управления*, а коммуникация – *связующий процесс*, необходимый для реализации управленческих функций. Используя и передавая информацию, а также получая обратные сигналы, субъект управления планирует, организует, руководит, координирует и мотивирует подчиненных. Многое зависит от его способности передавать информацию таким образом, чтобы достигалось наиболее адекватное ее восприятие теми, кому она предназначена. Это определяет актуальность проблемы формирования системы эффективных коммуникаций в образовательной системе, как одного из главных условий успешного управления.

В основу формирования коммуникаций в субмуниципальной образовательной системе положены отмеченные теоретические положения, а также системный, информационный и компетентностный подходы, каждый из которых предопределяет качество составляющих коммуникации и, в результате, создает предпосылки для разработки качественных управленческих решений и, в целом, развития образования в районе.

Система – базовое определение *системного подхода* – представляет собой взаимосвязанную и взаимообусловленную совокупность элементов [1].

Системообразующим фактором в системе коммуникаций является цель коммуникации. *Элементами* коммуникации – источники информации, информация, средства и методы получения, обработки, хранения и передачи информации, создатели и потребители информации, каналы коммуникаций, коммуникационные сети. Использование системного подхода обеспечивает коммуникациям в управлении такие качества, как целенаправленность и целостность.

Информационный подход – представляет собой способ абстрактно-обобщенного описания и изучения информационного аспекта системы управления, информационных связей и отношений на языке теории информации. Данный подход позволяет с единых позиций изучить управление, в котором существенным является процесс информационного обмена. При этом он требует абстрагирования от социальной и физической сущности объекта, выявления и изучения его информационной природы, т. е. подразумевает исследование объекта как системы, способной воспринимать, хранить, перерабатывать и передавать информацию [14]. Таким образом, использование информационного подхода обеспечивает качество содержательной стороны системы коммуникации.

Учет социальных, профессиональных и личностных компонентов субъектов и объектов управления в системе коммуникаций предопределяется использованием *компетентного подхода* [11]. Исходя из его базового определения, выявлены следующие положения относительно *объектов* управления:

1. Способствовать формированию и развитию качеств, необходимых для реализации должностных и функциональных обязанностей.
2. Ориентироваться на уровень профессиональной компетентности и личностные особенности специалиста при определении сферы деятельности и адресации информации.

Относительно *собственно управленческой деятельности* ориентироваться на компетенции, характеризующие интеллектуальные способности, умения и знания, относящиеся к разнообразной деятельности в педагогике, психологии, менеджменте.

От способности руководителя к работе с информацией зависит качество реализации управленческих функций. Субъект управления должен знать, какая информация ему нужна для выявления проблем, какие виды информации будут наиболее надежными, т. е. оценить потенциальную ценность различных видов информации. Точность определения потребностей в информации во многом определяет эффективность принимаемых управленческих решений [9; 10; 12].

Каждый уровень управления является и *потребителем* информации и *субъектом* информационной деятельности. Это диктует необходимость целесообразно структурировать информационные потоки, циркулирующие

как между управляющей и управляемыми системами, так и внутри управляемой системы. При формировании целостной системы информационных потоков целесообразно использование прагматического, ценностного подхода, предложенного В. Г. Афанасьевым [2], предполагающего использование только той информации, которая способствует достижению цели, стоящей перед образовательной системой. В качестве источника информации может выступать как объект, отражением которого является информация, так и субъект создающий и распространяющий информацию. В основе формирования информационных потоков в соответствии с определенными подходами положены следующие принципы:

- соответствие содержания потребляемой и отражаемой информации уровню компетенции субъекта управления или субъекта информационного обеспечения;

- целостности информационного поля управления, т. е. дополняемости информации, содержащейся в одном потоке информацией другого потока при осуществлении вертикального и горизонтального взаимодействия.

- В связи с этим актуальна задача планирования информации, в ходе которой должны определяться:

- цели использования информации;
- методы сбора и обработки информации;
- система приоритетных источников информации;
- основные исполнители сбора, обработки и получения информации;
- значение основных характеристик информации для достижения требуемой эффективности управленческих решений: достоверность, оперативность и т. д.

Практическая реализация системы коммуникаций диктует необходимость выделения этапов коммуникации [4; 12; 10 и др.]:

1. *Зарождение идеи.* Любой обмен информацией начинается с формулирования идеи или отбора информации.

2. *Кодирование и выбор канала.* Превращение идеи в сообщение.

3. *Передача сообщения.*

4. *Декодирование.* Включает восприятие (что получил?) послания получателем, его интерпретацию (как понял?) и оценку (что и как принял?). Получить еще не означает понять, а понять – это еще не означает принять. Эффективная коммуникация устраняет причины для неприятия послания к исполнению.

5. *Обратная связь.* Данный этап особенно важен для коммуникации. Его наличие и качественное исполнение способствует повышению эффективности коммуникации. При наличии обратной связи отправитель и получатель меняются коммуникативными ролями в данном процессе.

Определенные подходы позволяют сформулировать следующие принципы создания и функционирования коммуникационной системы:

а) формирование коммуникационных сетей и процессов, выбор средств и каналов коммуникаций осуществляется после проектирования его организационной структуры;

б) подчинение содержания и объема коммуникаций целям управления образованием;

в) соответствие содержания, направления коммуникаций должностным инструкциям и функциональным обязанностям субъектов и объектов управления.

Рассмотренные теоретико-методологические и технологические положения легли в основу действий по созданию системы коммуникаций в субмуниципальной образовательной системе.

1. Определены инвариантная и вариативная составляющая информации необходимой для осуществления управленческой деятельности в рамках субмуниципальной образовательной системы по разработанным показателям.

Инвариантная составляющая представлена статистическими данными, данными по индикативным показателям реализации программных документов вышестоящих уровней управления.

Вариативная составляющая включает данные по показателям, разработанным в субмуниципальной образовательной системе, которые в большей степени детализированы, отражают качественные аспекты функционирования и развития образовательной системы. Информация, полученная в соответствии с данными показателями, позволяет установить причинно-следственные связи при осуществлении анализа и принять адекватные управленческие решения по поводу устранения негативных явлений и поддержки развития системы.

2. Определены субъекты получения и использования информации на основе должностных инструкций и функциональных обязанностей.

3. В соответствии со структурой управления определено содержание и направление, каналы коммуникации, время и формы.

4. Сформирована материально-техническая база: приобретено компьютерное и офисное оборудование, соответствующее программное обеспечение.

5. Создана локальная сеть, обеспечивающая оперативные внешние и внутренние коммуникации. Осуществляется экспериментальная работа по теме «Сетевой город», в рамках которой определяется содержание и формы коммуникаций между заказчиками и потребителями образовательных услуг (родителями, учащимися) и субмуниципальной системой образования (образовательными учреждениями, управлением образования) на основе интернет технологий.

6. Созданы алгоритмы разработки управленческих решений на основе полученной информации.

Разработанная система коммуникаций обеспечивает качество принимаемых управленческих решений и способствует позитивным изменениям,

как в компонентах образовательной системы, так и результатах образования по большинству выделенных показателей в соответствии с поставленными целями и в намеченные сроки. С другой стороны, управленческие решения, предопределившие позитивные изменения в объекте управления, свидетельствуют о качестве системы управления в целом. Таким образом, можно сделать вывод о том, что система коммуникаций, сформированная в субуниципальной образовательной системе, обеспечивает эффективное управление.

Библиографический список

1. **Афанасьев, В. Г.** Общество: системность, познание и управление. [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. **Афанасьев, В. Г.** Социальная информация и управление обществом. [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1975. – 408 с.
3. **Бабосов, Е. М.** Социология управления. [Текст] / Е. М. Бабосов. – Минск: ТетраСистемс, 2001. – 217 с.
4. **Бодди, Д.** Основы менеджмента. [Текст] / Д. Бодди, Р. Пэйтон. – С.-Пб. : Питер, 2000. – 816с.
5. **Виханский, О. С.** Менеджмент: учебник. [Текст] / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – М.: Экономистъ, 2008. – 288 с.
6. **Гладышев, А. Г.** Основы социального управления. [Текст] / А. Г. Гладышев, В. Н. Иванов. – М.: Высш. шк., 2001. – 264 с.
7. **Годин, В. В.** Управление информационными ресурсами: Модульная программа для менеджеров. [Текст] / В. В. Годин, И. К. Корнеев. – М.: ИНФРА, 2000. – 335 с.
8. **Конаржевский, Ю. А.** Менеджмент и внутришкольное управление. [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – М.: Образоват. центр «Пед. поиск», 1999. – 223 с.
9. **Кондаков, М. И.** Теоретические основы школоведения. [Текст] / М. И. Кондаков. – М., 1982. – 192 с.
10. **Лебедев, О. Т.** Основы менеджмента. [Текст] / О. Т. Лебедев, А. Р. Каньковская – С.-Пб. : МиМ, 1998. – 252 с.
11. **Львов, Л. В.** Профессиональное образование: компетентностно-контекстный подход: учеб. пособие. [Текст] / Л. В. Львов. – Челябинск: ЧГАУ, 2007. – 120с.
12. **Мескон, М. Х.** Основы менеджмента. [Текст] / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури – М.: Дело, 1993. – 702 с.
13. **Тютин, А. А.** Информационное обеспечение внутришкольного управления. [Текст] / А. А. Тютин // Теория и практика внутришкольного руководства: Сб. науч. тр. АПН СССР. – М., 1982. – С. 31–40.
14. **Яковлев, Е. В.** Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. [Текст] / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М.: Владос, 2006. – 239 с.

УДК 378. 1

Ганаева Елена Аркадьевна

Доктор педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Оренбургского государственного педагогического университета, elganaeva@mail.ru, Оренбург

Кравец Ирина Викторовна

Соискатель кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, kravets-ira@mail.ru, Оренбург

**ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
МАРКЕТИНГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА**

Ganaeva Elena Arkadieвна

Doctor of pedagogical sciences, docent of department of education administration of Orenburg state pedagogical university, elganaeva@mail.ru, Orenburg

Kravets Irina Viktorovna

Is an applicant of the general pedagogy department of the Orenburg Teacher's Training University, kravets-ira@mail.ru, Orenburg

**THE DESCRIPTION OF THE SYSTEM OF FORMATION
OF MARKETING COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENT**

В современных условиях одной из приоритетных задач высшего образования становится формирование у студентов маркетинговой компетентности как важнейшей составляющей его мобильности и востребованности на рынке труда. **Маркетинговую компетентность студента вуза** мы определяем как интегративное качество личности, включающее потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты и характеризующееся сформированностью потребности и мотивации в проведении маркетингового исследования, в выборе оптимальных маркетинговых стратегий, в осуществлении маркетинговых коммуникаций; осознанностью знаний о специфике маркетинговых исследований, о сущности маркетинговой стратегии, о методах и формах осуществления маркетинговых коммуникаций, осмысленностью маркетинговых умений [1]. Для успешной реализации данной задачи необходимо научно обосновать систему формирования маркетинговой компетентности студента вуза.

В нашем исследовании система формирования маркетинговой компетентности студента вуза построена на основе системно-деятельностного подхода, ориентированного на целостное восприятие исследуемого объекта, на уяснение механизма интеграции входящих в систему компонентов, на установление между ними устойчивых связей.

Философский энциклопедический словарь [2, с. 610] трактует систему как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связанных друг с другом, которая образует определенную целостность, единство.

Ведущими признаками описания системы как целостного образования выступают:

- наличие составных элементов (компонентов, частей);
- наличие структуры (определенных связей и отношений между элементами);
- наличие интегративных качеств (системность);
- наличие функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов;
- целеустремленность системы;
- наличие коммуникативных свойств, проявляющиеся во взаимодействии с внешней средой и во взаимодействии данной системы с суб- и супер-системами.

Обозначенные признаки явились основанием для формулирования понятия «система», под которой понимаем целеустремленную целостность взаимосвязанных компонентов, связанных с внешней средой.

В нашем исследовании выделена совокупность признаков системы формирования маркетинговой компетентности студента вуза.

Открытость, предполагающая активное взаимодействие исследуемой системы с внешней средой.

Всякая целенаправленная система определяется составом системных объектов, их свойств и связей между ними. По мнению В. С. Лазарева системные объекты – это вход, процесс, выход, обратная связь, ограничения [3, с. 195]. В системе формирования маркетинговой компетентности студента вуза элементами «входа» выступают субъекты и ресурсы (рис. 1). Процесс преобразования входа в выходы происходит при функционировании и развитии системы формирования маркетинговой компетентности студента вуза. «Выходом» системы являются студенты, обладающие маркетинговой компетентностью; реализованные нормативно-правовые, учебно-методические, материально-технические, информационные ресурсы. В системе формирования маркетинговой компетентности студента вуза канал обратной связи позволяет отследить положительную динамику сформированности маркетинговой компетентности студента, процесс формирования маркетинговой компетентности студента вуза ограничен рамками исследуемого качества (новообразования) студента, маркетинговой деятельностью и ее использованием в педагогической деятельности во время прохождения студентами педагогической практики.

Деятельностный характер системы, нашедший отражение в реализации маркетинговой и педагогической деятельности (педагогическая практика) студента.

Маркетинговую деятельность мы определяем как деятельность, включающую проведение маркетингового исследования, ориентированного на удовлетворение запросов потребителей на основе собранной информации; разработку

маркетинговой стратегии, как средства достижения цели; осуществление маркетинговых коммуникаций, носящих комплексный характер и направленных на межсубъектное взаимодействие.

В нашем исследовании маркетинговая деятельность используется в процессе прохождения студентами педагогической практики, где формируются маркетинговые умения: выявление целевой аудитории школы; проведение сегментации потребительских групп (родителей и школьников); выбор каналов продвижения образовательных услуг и логика их предложения потребителям; умение устанавливать связи с общественностью образовательного учреждения.

Субъектность, выраженная взаимодействием субъектов маркетинговой и педагогической деятельности в процессе формирования маркетинговой компетентности студента вуза.

Субъектами деятельности в нашем исследовании являются: студенты, преподаватели, учителя, школьники, родители.

Позиция студента как субъекта деятельности есть система его отношений, реализуемых в маркетинговой деятельности и во взаимодействии с преподавателем.

Назначение преподавателя в образовательном процессе вуза в контексте формирования маркетинговой компетентности студента – способствовать тому, чтобы студент сознательно и целенаправленно совершал учебные маркетинговые действия по проведению маркетингового исследования, разработке маркетинговой стратегии, осуществлению маркетинговых коммуникаций, руководствовался ценностными мотивами, потребностями, осуществлял самонастраивание на маркетинговую деятельность.

Учителя, школьники и родители выступают субъектами деятельности в процессе прохождения студентами педпрактики, информируя студентов о своих предпочтениях и потребностях, принимая участие в маркетинговых мероприятиях по изучению, формированию и удовлетворению их запросов.

В процессе формирования маркетинговой компетентности студента вуза субъекты деятельности вступают в межсубъектное взаимодействие, которое обеспечивает единство совместных действий и взаимосвязь маркетинговой деятельности и ее участников-исполнителей. В этих условиях раскрываются как возможности студентов, их опыт, внутренние ресурсы, так и педагогическое мастерство преподавателя. Результатом межсубъектного взаимодействия в маркетинговой и педагогической деятельности становится сотрудничество.

Интегративность, проявляющаяся в синхронизации подсистем исследуемой системы с компонентами структуры маркетинговой компетентности студента вуза; во взаимоувязанности компонентов внутри системы, характеристика которых представлена ниже по тексту.

В нашем исследовании система формирования маркетинговой компетентности студента вуза представляет собой целостное образование, состоящее из структурного, нормативно-ценностного, процессного, содержательного и функционального компонентов (рис. 1).

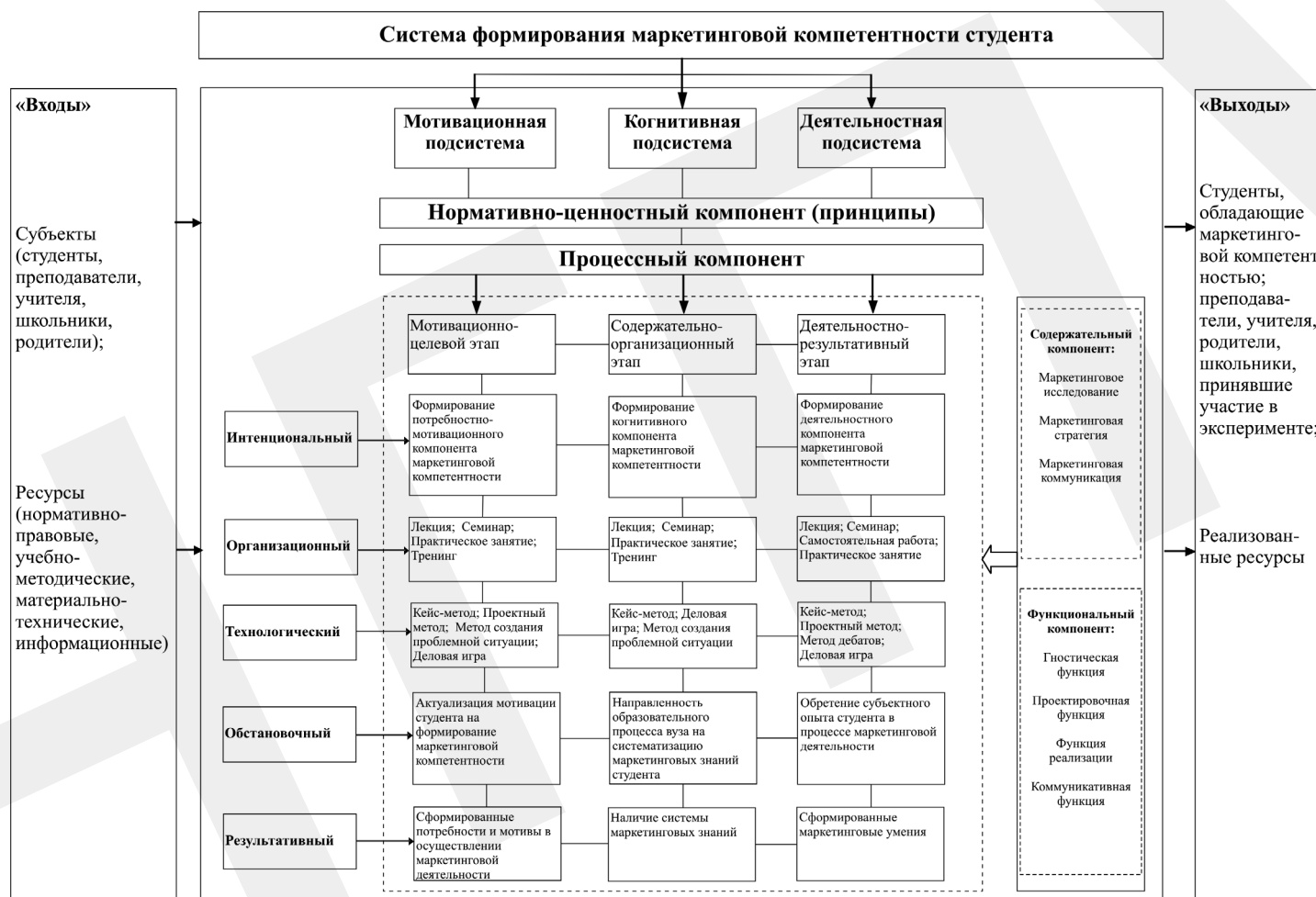


Рис. 1. Система формирования маркетинговой компетентности студента вуза

Охарактеризуем основные компоненты системы формирования маркетинговой компетентности студента вуза.

Структурный компонент представлен мотивационной, когнитивной, деятельностной подсистемами, которые в нашем исследовании соотнесены (синхронизированы) со структурными компонентами маркетинговой компетентности студента вуза. Синхронизация подсистем системы и компонентов структуры маркетинговой компетентности студента вуза представлена в таблице.

Синхронизация подсистем системы и компонентов структуры маркетинговой компетентности студента вуза

Компоненты маркетинговой компетентности студента вуза		
Потребностно-мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент
Потребности и мотивы: – в проведении маркетингового исследования; – в выборе оптимальных маркетинговых стратегий; – в осуществлении маркетинговых коммуникаций	Знания: – специфики маркетинговых исследований; – сущности маркетинговой стратегии; – методов и форм осуществления маркетинговых коммуникаций	Умения: – проводить маркетинговое исследование; – разрабатывать маркетинговую стратегию; – осуществлять маркетинговые коммуникации
Интенциональный компонент (цели) системы формирования маркетинговой компетентности студента вуза		
Формирование потребностно-мотивационного компонента маркетинговой компетентности	Формирование когнитивного компонента маркетинговой компетентности	Формирование деятельностного компонента маркетинговой компетентности
Обстановочный компонент (педагогические условия) системы формирования маркетинговой компетентности студента вуза		
Актуализация мотивации студента на формирование маркетинговой компетентности	Направленность образовательного процесса вуза на систематизацию маркетинговых знаний студента	Обретение субъектного опыта студента в процессе маркетинговой деятельности
Результативный компонент системы формирования маркетинговой компетентности студента вуза		
Сформированные потребности и мотивы в осуществлении маркетинговой деятельности	Наличие системы маркетинговых знаний	Сформированные маркетинговые умения

Нормативно-ценностный компонент включает принципы открытости, субъектности, вариативности, системности, оптимальности, творческой активности, сотрудничества, определяющие методологические рамки системы и раскрывающие логику функционирования и развития исследуемой системы.

Принцип открытости предусматривает использование на занятиях различных видов общения, совместный поиск истины путем выслушивания, взаимопринятия, взаимопонимания, через организацию учебного диалога.

Принцип субъектности отражает деятельностную позицию студента по отношению к себе и к окружающему миру.

Принцип вариативности предполагает возможность выбора типа, вида и формы задания для каждого студента в соответствии с его личностными предпочтениями, особенностями мышления, интересами.

Принцип системности ориентирует исследовать явления в их зависимости от внутренне связанного целого, которое они образуют, приобретая благодаря этому присущие целому новые свойства.

Принцип оптимальности отражает выбор содержания учебного материала, методов, приемов обучения, форм организации образовательной деятельности студентов, наилучших для имеющихся в данный момент условий и реальных возможностей для получения наилучшего результата.

Принцип творческой активности предполагает самоуправляемую, преобразующую деятельность, в которой проявляется личность студента с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои усилия на достижение поставленных целей.

Принцип сотрудничества предусматривает совместную деятельность равноправных субъектов с личными достижениями и статусом.

Процессный компонент интегрирует этапы (мотивационно-целевой, содержательно-организационный, деятельностно-результативный), цели (интенциональный компонент), формы (организационный компонент), методы (технологический компонент), педагогические условия (обстановочный компонент) и результат (результативный компонент).

В нашем исследовании мы исходили из того, что формирование маркетинговой компетентности студента вуза будет происходить эффективно при соблюдении педагогических условий реализации исследуемой системы в соответствии с выделенными структурными компонентами маркетинговой компетентности студента вуза.

Первое педагогическое условие – актуализация мотивации студента на формирование маркетинговой компетентности – мы рассматриваем как процесс и результат формирования системы побуждений, детерминирующих маркетинговую деятельность студента и представляющую собой динамическую систему мотивационных образований, структурированных на основе потребности в проведении маркетингового исследования, выбора оптимальных маркетинговых стратегий, осуществления маркетинговых коммуникаций.

Второе педагогическое условие – направленность образовательного процесса вуза на систематизацию маркетинговых знаний студента – обеспечивает актуализацию маркетинговых знаний студентов в маркетинговой деятельности; соотнесение теоретического материала с практическим и

жизненным опытом студентов; структуризацию информации; соотношение «нового» и «старого» знаний.

Третье педагогическое условие – обретение субъектного опыта студента в процессе маркетинговой деятельности – выражено предоставлением студенту возможностей для включенности в маркетинговую деятельность.

Содержательный компонент представлен содержанием маркетинговой деятельности (маркетинговое исследование, маркетинговая стратегия, маркетинговые коммуникации) и определяет функциональное назначение системы (функциональный компонент):

- гностическая функция включает знания о маркетинговой компетентности и ее структурных компонентах; знания о способах формирования маркетинговой компетентности; маркетинговые знания (специфики маркетингового исследования и его проведения, сущности маркетинговой стратегии и ее разработки, методов и форм осуществления маркетинговых коммуникаций); знания о целях системы и способах их достижения;

- проектировочная функция связана с умениями проектировать процесс формирования маркетинговой компетентности в ходе маркетингового исследования, маркетинговой стратегии, коммуникативных актов; умением проектировать цели, анализировать ресурсы под реализацию целей, обозначать риски, связанные с ресурсной недостаточностью и формулировать пути их предупреждения;

- функция реализации связана с реализацией способов формирования маркетинговой компетентности; с проведением маркетингового исследования, реализацией маркетинговой стратегии и осуществлением маркетинговых коммуникаций (проводить рекламную кампанию, взаимодействовать с общественностью, устанавливать продуктивный личный контакт);

- коммуникативная функция включает межсубъектное взаимодействие между преподавателем и студентом в процессе осуществления маркетинговой и педагогической деятельности; связана с умениями слушать и слышать, вызывать интерес и овладевать вниманием аудитории, устанавливать доброжелательные отношения и достигать взаимопонимания, следовать этическим нормам и правилам поведения, пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации.

Опираясь на исследования Н. М. Борытко, мы выделяем между содержательным и функциональным компонентами исследуемой системы информационные связи (обмен информацией), вещественные связи, связи развития личности (личностные) [4].

Под информационными связями понимаем связи, реализуемые в форме получения, передачи и обмена информацией в ходе маркетинговой деятельности преподавателей и студентов. Данные связи выражены через приобретение студентами необходимой для маркетинговой деятельности информации с целью формирования маркетинговой компетентности. Преподаватель целенаправленно применяет различные виды информации, делегируя студенту роль активного «передатчика» информации. Это находит отражение

в проведении маркетингового исследования студентов, в разработке маркетинговой стратегии, в осуществлении маркетинговых коммуникаций.

Вещественные связи – это связи, реализуемые в форме обмена и применения конкретных материальных продуктов деятельности преподавателя и студентов. Вещественные связи реализуются через изготовление макета буклета или рекламной листовки специальности студента, составление текста рекламного объявления образовательного учреждения в средства массовой информации, разработку PR-мероприятия для образовательного учреждения.

Связи развития личности (личностные) – это связи, реализуемые посредством развития интеллектуальной, волевой, эмоциональной сфер личности студента, его качеств, отношений, интересов, потребностей. Именно в маркетинговой деятельности формируется маркетинговая компетентность студента, выступая успешной реализацией преподавателями связей развития личности. Вариативность маркетинговой деятельности (маркетинговая деятельность вуза, аудиторная и внеаудиторная маркетинговая деятельность студента, маркетинговая деятельность в процессе педагогической практики), простор для индивидуального, группового и коллективного творчества и самостоятельности, огромное познавательное пространство – лишь некоторые позитивные стороны самой маркетинговой деятельности. Они обеспечивают реальные условия для развития личности студента, как в вузе, так и вне него.

Таким образом, формирование маркетинговой компетентности студента вуза может успешно осуществляться в рамках специально разработанной системы, характеризующейся наличием признаков (открытость, деятельностный характер, субъектность, интегративность) и компонентов (структурный, нормативно-ценностный, процессный, содержательный, функциональный).

Библиографический список

1. **Кравец, И. В.** Содержание и структура маркетинговой компетентности студента [Текст] / И. В. Кравец // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 13. – С. 57–63.
2. **Философский** энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
3. **Лазарев, В. С.** Управление инновациями в школе: [Текст] учеб. пособие / В. С. Лазарев. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
4. **Борытко, Н. М.** Профессиональное воспитание студентов вуза [Текст]: учеб. – метод. пособие / Н. М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИП-КРО, 2004. – 120 с.

УДК 37. 018. 46

Иванова Ирина Ивановна

Начальник учебно-методического управления Чувашского республиканского института образования, chr1o1@cap.ru, Чебоксары

**РЕЗУЛЬТАТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ
НА ПРИМЕРЕ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

Ivanova Irina Ivanovna

The head of the educational and methodological department in Chuvash Republic Educational Institute, chr1o1@cap.ru, Cheboksary

**RESULTS OF MODERNIZATION OF IN-SERVICE TRAINING
SYSTEM FOR EDUCATORS (AN EXAMPLE
OF THE CHUVASH REPUBLIC)**

Основной целью модернизации российского образования является достижение нового качества общего образования, создание новой модели школы, которое невозможно без повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников. Осуществляемые в России реформы требуют качественного повышения уровня профессиональной компетентности, как учителей, так и руководителей образовательных учреждений. О необходимости повышения квалификации педагогических работников свидетельствуют наиболее значимые документы, принимаемые на уровне Министерства образования и науки Российской Федерации: Национальная доктрина образования [2], Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [1], Федеральная программа развития образования [5], Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной среды» [6], Программа модернизации педагогического образования [3] и ряд других.

Чувашская Республика в 2007 году вошла в число регионов, реализующих Комплексный проект модернизации образования (КПМО), в ходе которого апробируются новые модели повышения квалификации педагогов. Данный проект является продолжением целенаправленной государственной политики в Чувашской Республике, начатой в 1997 году в соответствии с Президентской программой «Новая школа». Ключевыми характеристиками реализации основных направлений модернизации образования в Чувашской Республике являются повышение качества, эффективности и доступности дошкольного, общего и профессионального образования.

Одним из основных направлений КПМО является развитие сети образовательных учреждений: обеспечение условий для получения качественного

общего образования независимо от места жительства учащихся благодаря развитию сети общеобразовательных учреждений, организации различных видов и типов их взаимодействия, введению предпрофильной подготовки и профильного обучения старшеклассников, разработке индивидуальных программ и графиков обучения с учетом индивидуальных образовательных запросов учащихся и др.

Оптимизация сети сельских и городских общеобразовательных учреждений Чувашской Республики в городской и особенно сельской местности в изменяющихся социально-экономических условиях и отрицательных демографических показателей как в целом по России, так и в республике в настоящее время достаточно актуальна. В 2002 году в республике была принята Республиканская программа реструктуризации сети общеобразовательных учреждений на 2003–2005 годы. Дальнейшее продолжение оптимизации сети школ было обозначено в Республиканской целевой программе развития образования в Чувашской Республике на 2006–2010 годы.

За пять лет (2002–2007 гг.) в республике реструктуризировано 340 общеобразовательных учреждений. Вместо почти 700 зачастую мелких, однако высокзатратных школ с низкими образовательными результатами в республике была создана эффективно функционирующая образовательная сеть, включающая в себя 138 базовых школ республики (54 из них являются ресурсными центрами).

Создание ресурсных центров и базовых школ позволило организовать их сетевое взаимодействие с другими общеобразовательными школами для предоставления учащимся качественных образовательных услуг. В целях обеспечения равного доступа учащихся к качественному образованию, создания необходимых условий для этого в соответствии с их интересами, расширения возможностей их социализации особое внимание уделяется организации профильного обучения. Во всех муниципальных районах и городских округах разработаны и утверждены программы сетевого взаимодействия ресурсных центров с базовыми и другими общеобразовательными школами.

Профили обучения старшеклассникам предлагаются с учетом предпрофессиональных интересов учащихся и реальных потребностей рынка труда на основе опыта организации углубленного изучения отдельных предметов и различных моделей реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

В перспективе предусматривается дальнейшая организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений за счет создания мультисервисной информационной образовательной среды, благодаря которой высококвалифицированный педагог сможет вести дистанционные уроки по учебным предметам на профильном уровне для всех желающих.

Большое внимание в рамках КПОМО уделяется повышению квалификации управленческих и педагогических кадров. Чувашский республиканский

институт образования в своей деятельности выделяет следующие приоритетные направления:

- реализация стратегии развития дополнительного профессионального образования;
- многоуровневое повышение квалификации и переподготовки кадров для сферы образования;
- научно-методическое сопровождение различных экспериментов в образовании: по совершенствованию структуры и содержания общего образования, предпрофильной подготовки и профильного обучения на старшей ступени общего образования, организации и проведения единого государственного экзамена и т. д.;
- обеспечение внедрения инновационных процессов в практику, знакомство с новыми технологиями обучения, передовым педагогическим опытом;
- выполнение мероприятий республиканских программ;
- обеспечение работников образования всех уровней актуальной профессиональной информацией;
- организация аналитико-прогностической, диагностико-аттестационной экспертной работы, мониторинговых исследований в системе образования;
- организация консультативно-внедренческой деятельности, обеспечивающей научно-методическую поддержку работникам образования и образовательным учреждениям в экспериментальной работе;
- подготовка и издание научно-методического журнала «Народная школа».

Участие Чувашской Республики с 2007 г. в реализации комплексного проекта модернизации образования и переход на новую систему оплаты труда потребовал изменений в подходах к проведению аттестации педагогических работников.

С 2007 года в Чувашии внедряется инновационная модель аттестации учителей – ЕГЭ для учителя. Новый механизм предполагает изменение квалификационных требований к учителям высшей категории, делая акцент на ИКТ-компетенции, что, в свою очередь, является основанием для существенного увеличения заработной платы учителей высокой квалификации. Учителя сдают экзамены на определение предметной компетентности, проходят тестирование на ИКТ-компетенцию (умение создавать и использовать цифровые образовательные ресурсы). Новая технология анализа результатов ЕГЭ учителей и выпускников школ позволяет перестроить методическую работу, корректировать программы повышения квалификации учителей, выстраивать индивидуальные образовательные программы для учителя и для ученика и др.

В республике ежегодно аттестуются около 23–25% педагогов от общего количества педагогических и руководящих работников ОУ дошкольного, общего, начального и среднего профессионального образования Чувашс-

кой Республики. В 2008 г. было проведено более 500 консультаций для лиц, изъявивших желание аттестоваться, для представителей муниципальных органов управления образованием, для методических служб ОУ; проведены проблемно-обучающие семинары. Инновационный механизм аттестации педагогических и руководящих работников ОУ сегодня выполняет функцию оценки качества труда педагога, а процедуры проведения аттестации позволяют использовать их для осознанного формирования системы знаний и компетентностей у педагогов. С учетом тех проблем, которые выявляются в процессе проведения аттестации, выстраивается персонифицированная модель повышения квалификации педагогических работников, а выявленные инновационные практики используются в системе повышения квалификации.

Одним из основных направлений модернизации системы повышения квалификации педагогических работников является внедрение новых информационных технологий и средств телекоммуникаций как ключевое условие подготовки современных высоко конкурентных специалистов. С 2007 года в Чувашии начал реализовываться еще один проект Национального фонда подготовки кадров «Внедрение модели системы межшкольных методических центров для поддержки информатизации образования». Организационной основой проекта является сеть межшкольных методических центров (ММЦ), обеспечивающих современные формы повышения квалификации и методической поддержки учителей, расширенный доступ к информации, учебно-методическим, цифровым образовательным и техническим ресурсам для педагогов, муниципальных методических служб и населения. В результате такого внедрения традиционная методическая служба приобретает дополнительный ресурс, трансформирует технологическую составляющую своей деятельности. Межшкольный методический центр должен стать центральным звеном в решении этой задачи. Именно на их основе предполагается сформировать более гибкую и эффективную модель методической службы, оперативно реагирующей на появление новых педагогических практик, новые запросы учителей и потребности школ. Создание этих центров обеспечивает условия для перехода от курсовой к непрерывной системе повышения квалификации работников образования. В ходе реализации данного проекта в республике открыто 28 ММЦ, на базе которых прошли обучение 3897 педагогов по применению информационно-коммуникационных технологий.

Новый этап повышения качества образовательных услуг, предоставляемых Чувашским республиканским институтом образования, мы связываем с планами создания республиканской мультисервисной информационно-коммуникационной сети с интегрированными услугами, что сделает возможным использование Интернет пространства для обучения учащихся в режиме реального времени лучшими учителями.

Межшкольные методические центры мы рассматриваем, как инновационные центры профессионального развития педагогических и руководящих

работников, направленные как раз на повышение потенциала ресурсных центров и на организацию сетевой системы повышения.

Библиографический список

1. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М.: АПКИПРО, – 2002 – 24 с.
2. **Национальная** доктрина образования в Российской Федерации (одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751)
3. **Программа** модернизации педагогического образования, Приказ Министерства образования Российской Федерации от 01. 04. 2003 г. № 1313
4. **Программа** развития педагогического образования в России на 2001–2010 годы (проект) // Преподаватель. – 2000. – № 3. – С. 10–22.
5. **Федеральная** программа развития образования: Приложение к Федеральному Закону «Об утверждении Федеральной программы развития образования» от 10. 04. 2000 № 51–ФЗ
6. **Федеральная** целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 годы), Постановление Правительства Российской Федерации от 28 августа 2001 г. № 630

УДК 378. 1

Удотова Ольга Анатольевна

Кандидат технических наук, профессор кафедры общетехнических дисциплин Магнитогорского государственного университета, udotova@masu.ru, sumop@masu.ru, Магнитогорск

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

Udotova Olga Anatoievna

Cand. Tech. Sci., SEE HPE «Magnitogorsk state university», the city of Magnitogorsk Chelyabinsk region, udotova@masu.ru, sumop@masu.ru, Magnitogorsk

MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL MONITORING

В процессе реформирования российской системы высшего профессионального образования была значительно расширена и усовершенствована практика применения механизмов управления образованием по аттестации и аккредитации учебных заведений, лицензированию их образовательной деятельности, аттестации педагогических и руководящих работников. Такая оценка деятельности вузов, связанная с вопросами выдачи лицензий, аккре-

дитации, аттестации находится в исключительной компетенции государства и называется внешней. Однако, процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации вузов являются лишь нормативной основой для установления уровня качества их деятельности, которая гарантирует предоставление образовательных услуг в соответствии с государственными требованиями.

В то же время, частично перекладывая финансовые проблемы на учебное заведение, государство вынуждено делиться с университетами в вопросах управления, предоставляя им возможность взять на себя часть ответственности за дальнейшее существование вуза. В этом случае вузы, укрепляя свою самостоятельность и пытаясь реализовать накопленный потенциал, неизбежно приходят к необходимости определения политики собственного развития, разрабатывая и применяя модели стратегического управления. В этой связи, например, Н. В. Дрантусова и Е. А. Князев отмечают: «Логика экономических процессов и изменений в обществе свидетельствует, что вузы обречены на все большую самостоятельность и автономию, они должны развивать потенциал самоуправления и саморегуляции и поэтому – овладеть методикой внутренней оценки, как одной из важнейших областей управленческого процесса» [8, с. 42].

Можно согласиться с выводами Т. В. Сильченко, что формирование внутривузовской системы качества образования должно рассматриваться как системный, комплексный процесс разработки стандарта деятельности его структурных подразделений, поддающийся проверке процесс обучения и содержания образования с учетом требований, предъявляемых условиями рыночной экономики. В основе которого заложены требования к компетенции будущих специалистов, а профессионально-квалификационные характеристики специалистов сопоставимы с требованиями международных стандартов профессиональной деятельности [18, с. 52]. Кроме того, исследование качества образовательного процесса, по мнению С. Ю. Трапицына «представляет собой триединую задачу: оценивание (измерение) выделенных показателей качества, анализ их соответствия критериям качества, синтез управленческого решения, направленного на минимизацию выявленного рассогласования» [19, с. 241].

Несмотря на то, что стандарт (ГОСТ Р ИСО 9004-2001) определяет внутреннюю оценку или самооценку как тщательное оценивание, итогом которого является мнение или суждение о результативности и эффективности организации и уровне зрелости системы менеджмента качества, мы согласны с замечанием ряда авторов, что «до сих пор нет единого мнения в трактовке сущности самооценки, механизма реализации, а также реакции организации на ее результаты» [7, с. 62]. Например, в качестве основных показателей эффективности деятельности вуза одни авторы выделяют «научную значимость программ докторских исследований, качество подготовки студентов, уровень подготовки профессорско-преподавательского состава, богатство информационного фонда, финансирование, объем и качество публикаций» [15, с. 98]. А, рассматривая осуществление процесса внутреннего монито-

ринга учебного заведения, считают целесообразным начинать диагностику с оценки качества индивидуальной академической деятельности, считая качество деятельности научно-педагогических работников одним из важнейших педагогических направлений кадровой политики образовательного учреждения [8, с. 42].

Применительно к оценке качества подготовки выпускника вуза, например, Н. Н. Петров приводит следующую «систему частных критериев», характеризующих, по его мнению, качество усвоения выпускником нормативной системы деятельности специалиста с высшим образованием определенного профиля [15, с. 98–99]:

- полнота (системность) усвоения выпускником нормативной системы деятельности специалиста с высшим образованием определенного профиля или сформированность системно-деятельностного мышления;
- качество (глубина) усвоения выпускником нормативной системы деятельности специалиста с высшим образованием измеряется достигнутым иерархическим уровнем усвоения деятельности;
- степень научности (степень абстрактности) усвоенной выпускником нормативной системы деятельности специалиста;
- степень автоматизма навыков усвоенной выпускником нормативной деятельности или сформированной необходимой динамичности в ориентировке и принятии решений в проблемных ситуациях.

О. А. Граничина при комплексной оценке качества в целях диагностирования учебного процесса предлагает использовать наряду с традиционными (востребованность выпускников, квалификация педагогических работников и т. д.) следующие обобщенные количественные показатели: инновационная деятельность преподавателей и студентов, совмещение студентами старших курсов учебы и работы по направлению подготовки [6, с. 58].

Другим направлением в современной теории управления образовательными системами, например, С. Ю. Платонова в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений по коррекции образовательного процесса называет введение педагогического мониторинга на основе применения новых информационных и коммуникационных технологий [16, с. 28].

Мы считаем, что все имеющиеся подходы к самооценке деятельности учебного заведения (или отдельного его подразделения) в зависимости от поставленных целей или выделяемых приоритетов имеют право на жизнь. Однако в этой связи следует подчеркнуть, что только полная и объективная информация об организационно-педагогических условиях, оказывающих влияние на качество процессов и результатов образовательной деятельности способна послужить стимулом для дальнейшего развития и совершенствования всех сфер деятельности учебного заведения.

В последние годы исключительно большое внимание органами управления образованием уделяется вопросам стандартизации образования. Пересмотр обязательных требований к содержанию подготовки специалистов связан, прежде всего, с введением многоуровневых программ высшего обра-

зования. Кроме того, согласование результатов образовательной деятельности с требованиями стандартов администрации вуза позволяет, во-первых, определить успешность подготовки выпускников в сравнении с другими аналогичными образовательными учреждениями, во-вторых, выявить факторы, снижающие эффективность обучения. И, наконец, такая информация необходима для создания образовательного (педагогического) мониторинга. В этой связи, например, З. Д. Жуковская пишет: «Проверка и оценивание успешности обучения студентов составляют необходимое условие оптимизации процесса обучения, управления этим процессом» [9, с. 11].

Педагогический мониторинг представляет собой системную диагностику качества образования и является одним из важнейших элементов системы информационного обеспечения управленческих и педагогических решений. Объектом педагогического мониторинга служат результаты учебно-воспитательного процесса, педагогические средства и технологии, используемые для их достижения. Отметим при этом, что термин «мониторинг» заимствован из английского языка (*monitor* – надзирающий, наблюдающий). В педагогике в общем виде под мониторингом понимают наблюдение за состоянием образования в целях оптимального выбора задач, путей и методов его развития.

Например, Г. К. Селевко [17, с. 722] характеризует мониторинг как:

- систематический, глубокий и точный контроль самых различных сторон педагогического процесса;
- регулярную (систематическую обратную связь), осведомляющую субъекта управления о состоянии и результатах деятельности системы;
- постоянное наблюдение за каким-либо процессом для выявления его соответствия желаемому результату или исходному положению;
- системную совокупность регулярно повторяющихся измерений (исследований процесса).

Выделяя несколько уровней мониторинга (макромониторинг и микромониторинг), например, Т. Н. Кузнецова предлагает к макромониторингу относить лицензирование, аттестацию, государственную и общественную аккредитацию образовательного учреждения. При этом под общественной аккредитацией автор понимает процедуру признания общественными и профессиональными ассоциациями и объединениями соответствия деятельности образовательного учреждения установленным критериям, требованиям и нормам. Микромониторинг осуществляется на региональном и муниципальном уровнях, а также в пределах конкретного вуза и является основой разработки путей совершенствования учебно-воспитательного процесса [13, с. 94–95].

Таким образом, мониторинг призван выполнять диагностическую, обучающую, коррекционную, стимулирующую, воспитательную и социально-педагогическую функции в образовательном процессе. Технологически мониторинг представляет процесс сбора, обработки, анализа, хранения и

распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах.

Как показали материалы нашей опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе Магнитогорского государственного университета и выводы других исследователей, мониторинг качества учебного процесса включает:

- создание экспертной группы для оценки и анализа качества и тенденций развития образовательной системы;
- оценку поставленных целей и задач обучения, выбор критериев этой оценки;
- анализ содержания рабочих учебных программ по дисциплинам, их соответствия ГОС ВПО и другим нормативным документам;
- оценку качества научно-методического и программно-информационного обеспечения;
- осуществление поэтапного контроля качества и глубины знаний студентов;
- выявление причин изменения качества образования в рамках отдельной специальности и вуза в целом в рассматриваемый период;
- анализ эффективности традиционных и инновационных методов обучения и воспитания с последующими рекомендациями о целесообразности широкого внедрения последних;
- на основе полученных результатов создание эффективного механизма изучения динамики качества образования студентов в вузе;
- оперативное реагирование субъектов образовательного процесса на полученные результаты.

Основными принципами образовательного мониторинга являются:

- системность проведения процедуры мониторинга образовательного процесса, т. е. диагностический контроль на всех этапах дидактического процесса (от получения знаний до их практического применения);
- диагностичность, т. е. возможность осуществления объективной диагностики на основе количественного анализа оценки образовательного процесса;
- сопоставимость показателей, которыми описываются различные свойства объектов образовательной системы;
- валидность, т. е. полное и всестороннее соответствие контролирующих материалов квалификационной характеристике специалиста, четкость критериев оценки, возможность подтверждения полученных результатов различными способами контроля;
- определение критериев оценки качества исходя из индивидуальности, самобытности и самоценности обучающегося, возможность учета творческой составляющей образования;
- гуманистическая направленность путем создания обстановки доброжелательности и уважения к личности;

– репрезентация перспективных результатов в учебно-воспитательном процессе.

Безусловно, при исследовании качества высшего образования основным вопросом является его нормирование. Под «нормой качества высшего образования», например, Н. А. Селезнева понимает «выявленную, общепризнанную и зафиксированную документально систему требований к качеству высшего образования, соответствующих потребностям общества и личности» [14, Internet-источник].

В настоящее время существует целое научное направление, ориентированное на количественное описание качества предметов – квалиметрия (от латинского «квали» – качество и древнегреческого «метро» – измерять). В общем случае под измерением понимают нахождение измеряемой величины и её сравнение с эталоном. А «эталон, используемый при оценивании качества образовательного процесса, как правило, настолько субъективен вследствие сложного характера педагогических явлений и процессов, что говорить о точности измерительных процедур, как это принято в естественных науках (или классической метрологии – О. У.), можно лишь с большой оговоркой. Поэтому в нередких случаях приходится констатировать достаточную распространенность в педагогической квалиметрии тенденции расплывчатых формулировок представлений об измеряемых величинах» [19, с. 241]. Кроме того, в педагогике в большом числе случаев объектом и субъектом измерений выступают люди, которые в процессе измерения оказывают непосредственное влияние на точность и объективность оценки.

Известно, что педагогическая квалиметрия, под которой подразумевают применение методов квалиметрии к оценке психолого-педагогических и дидактических объектов, выделилась как самостоятельное направление сравнительно недавно. Её основы заложены в работах С. И. Архангельского, Дж. Гласа, В. П. Беспалько, Н. А. Селезневой, А. И. Субетто, С. Ю. Трапицына и др. ученых. Основной проблемой количественного анализа в педагогических исследованиях являются процедуры измерения (количественное описание качественных показателей).

Рассматривая возможность оценки деятельности выпускника вуза с точки зрения квалиметрии, Т. В. Сильченко указывает на некоторую меру условности оценки по опосредованному эффекту деятельности структурных подразделений вуза, по системе субъективных оценок студентов, преподавателей, по системе действующего регламента распорядительной документации» [18, с. 50]. С. Ю. Трапицын проблему измерений в педагогике также считает математической лишь отчасти. По его мнению, измерительный аспект качества образовательного процесса неразрывно связан с другими его аспектами, вытекающими из сущности категории качества, например [19, с. 281–282]:

– динамический аспект. Качественные характеристики образовательного процесса рассматриваются как динамическая категория, т. е. обладают свойством изменяться в ходе взаимодействия элементов педагогической системы;

– иерархический аспект. Качество образовательного процесса рассматривается как иерархическая организация совокупности свойств составляющих его компонент, т. е. качество всегда многоуровневая система;

– ценностный (аксиологический) аспект. Качество обладает свойством вполне определенной пригодности и приспособленности для некоторых целей, задач, условий и т. п., т. е. имеет определенную ценность для исследователя (организации), осуществляющего оценку образовательного процесса;

– аспект единства внешней и внутренней обусловленности качества. Внутренняя обусловленность качества формирует его потенциальный характер как потенциального качества. Внешняя обусловленность качества формирует его реальный характер как актуальное (реальное) качество.

Одним из инструментов оценки качества подготовки студентов вуза могут быть грамотно сконструированные аттестационные педагогические измерительные материалы (АПИМы). Которые сегодня стали основным элементом системы оценки выполнения требований ГОС ВПО в рамках Интернет-экзамена. При разработке АПИМов в рабочих программах по дисциплинам выделяют дидактические единицы учебного материала (ДЕ), подлежащие контролю. В качестве ДЕ могут быть приняты разделы дисциплин, законы и закономерности, характерные для конкретной дисциплины. Таким образом, оценка качества подготовки экзаменуемых осуществляется через оценку освоения разделов (дидактических единиц) дисциплины. Раздел считается освоенным при выполнении определенного количества заданий – критерия зачета. Как правило, критерий зачета равен 60–70% правильно выполненных заданий, относящихся к данному разделу.

Ещё в 70-е годы Г. И. Батурина и У. Байер писали: «Судить о том, что эффективность педагогического процесса повышается за счет того или иного изменения его компонентов, можно, только если есть критерии её измерения» [4, с. 41]. В свою очередь критерии эффективности процесса обучения предполагают оценку его результатов, степени совпадения их с заданными целями (там же, с. 42).

Остановимся на дефиниции «оценка». Существует достаточно много определений понятия «оценка». Например, Е. В. Яковлев оценку трактует как «суждения об определенном феномене, представленные в качественной или количественной форме» [20, с. 124]. В сложившейся системе обучения оценка и отметка, как правило, отождествляются. Вместе с тем, «оценка – это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком; отметка же является результатом этого процесса, этой деятельности (или действия), их условно-формальным отражением» [2, с. 12]. И если отметка в учебной деятельности, например, школы, выполняет функции принуждения, подстегивания или поощрения, то для студента вуза отметка имеет другое значение.

Как показало анкетирование, проведенное нами среди студентов Магнитогорского государственного университета, стремление к повышению

отметки мотивируется экономическими соображениями (получение стипендии) – 56% опрошенных, гарантией трудоустройства или упрочнения своего положения в коллективе – 33% респондентов и удовлетворением собственных притязаний и амбиций – 11%.

В свою очередь, констатация определенного уровня знаний, умений и навыков студента позволяет преподавателю вуза оценить соответствие, во-первых, предъявляемых требований к уровню усвоения учебного материала и принятых критериев оценки. Во-вторых, применяемых им методов и форм обучения. И, наконец, скорректировать дальнейший процесс обучения.

В этой связи встает вопрос: «Насколько реально результаты контрольного опроса, рубежного или итогового тестирования, зачета или экзамена отражают уровень усвоения учебного материала студентом?».

Известный грузинский педагог – ученый и практик Ш. А. Амонашвили говоря о традиционной педагогике, отмечает: «Характерная черта сложившегося процесса обучения – императивность» [2, с. 6]. Понятие «императивный» словарь С. И. Ожегова трактует как требующий безусловного подчинения, исполнения, не допускающий выбора. Авторитарно-императивная педагогика ставит во главу угла учебно-воспитательного взаимодействия не доверие воспитателя к воспитаннику, не стремление учителя опереться на активность и творческую самостоятельность ученика, а необходимость постоянного контроля, надзора, проверки первым вторым как важнейших средств ограничения его естественной активности, побуждения и принуждения его к ответственности, прилежанию и исполнительности [12, Интернет-источник].

«Расставляя свои приоритеты, – пишет В. Г. Александрова, – гуманная педагогика подчёркивает, прежде всего, не ценность знания, а ценность человека, для которого эти знания есть уникальная возможность собственного развития, становления» [1, с. 35]. Тем не менее, «основными противоречиями (в практической педагогике – О. У.) остаются противоречия между сохраняющимися авторитарно-императивными подходами к образовательному процессу и новыми гуманистическими парадигмами гуманно-личностного подхода к воспитанию человека» [там же, с. 9].

Ссылаясь на работу «Психология педагогической оценки», З. Д. Жуковская отмечает, что ещё в 1935 году Б. Г. Ананьев писал: «Оценка воздействует и на интеллектуальную и на эффектно-волевую сферы, т. е. на личность школьника в целом. Под влиянием оценки мы имеем ускорение или замедление темпов умственной работы, качественные сдвиги» [9, с. 56–57].

В многочисленных психологических и педагогических исследованиях (Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, П. О. Добровольский, З. Д. Жуковская, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. Ф. Талызина, Л. Н. Толстой, Д. Б. Эльконин и др.) указывается на то, что обучающиеся в процессе контрольного опроса находятся в стрессовом состоянии, переживают повышенную тревожность. «Переживания и тревожность сопутствуют процессу оценивания в любом случае, какой бы доброжелательной и спокойной ни была атмос-

фера опроса. Однако атмосфера опроса в силу императивности обучения не всегда может быть спокойной и доброжелательной» [2, с. 50]. «Нередко из-за непродуманных действий педагогов – отмечает И. О. Каменева, – у студентов формируется боязнь контроля вообще, они воспринимают контроль не как неотъемлемый элемент собственной деятельности, а как некое внешнее по отношению к деятельности и к ним самим действие» [10, с. 14].

Указывая на «психологические барьеры», возникающие в процессе контроля, З. Д. Жуковская пишет: «Ни одна часть учебного процесса не задевает так остро обучаемых, не вызывает у них такого сильного нервного напряжения, как проверка их знаний. Зачастую такое состояние не позволяет учащемуся проявить свои истинные знания, либо резко влияет на эмоциональный аспект ответа, что тоже приводит к искажению оценки знаний» [9, с. 61]. В свою очередь, признавая значимость состояния индивида в момент опроса, Дж. Брунер выдвинул и исследовал предположение, что повышенное напряжение даже влияет на «степень способности индивида применять к новому материалу уже твердо усвоенные ранее кодовые системы, которые позволяют ему надлежащим путем выходить за пределы получения информации» [5, с. 227].

Как показали наши наблюдения и анкетирование, проведенное среди студентов 1–5 курсов специальностей «Технология художественной обработки материалов», «Конструирование швейных изделий» и «Менеджмент организации» Магнитогорского государственного университета, снизить ситуацию переживаний и волнений (терминология Ш. А. Амонашвили – О. У.) в процессе контроля усвоения ими учебного материала возможно, во-первых, определенностью и открытостью критериев, эталонов и требований, которыми будет оперировать педагог при оценке результатов. Во-вторых, проведением предварительного этапа оценки – самоконтроля уровня полученных знаний и сформированных умений. По словам Ш. А. Амонашвили: «Учебно-познавательная деятельность становится неполноценной потому, что мы преднамеренно лишаем школьника (студента – О. У.) необходимости вести самоконтроль» [3, с. 92]. В-третьих, четкой и однозначной постановкой вопроса, а в случае тестового опроса – в контрольных заданиях с альтернативными ответами не должно быть абсурдных вариантов ответов. И, наконец, поскольку различия в способностях обучающихся всегда порождают и различия в знаниях (глубина, прочность, точность и т. д.) – применением разноуровневых, учитывающих индивидуальные особенности, контролируемых материалов (не выходящих за рамки требований, предъявляемых образовательным стандартом). Мы полностью согласны с выводами педагогов-экспериментаторов Ш. А. Амонашвили, С. В. Выготского, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Элькониной, которые утверждают, что отношение учащихся к учению зависит от характера самого процесса обучения, от стиля общения между педагогом и учащимися, от способов организации учебного материала и учебно-познавательной деятельности школьников, от системы оценивания результатов учения [2, с. 3]. По нашему

мнению формирование познавательной активности и на более высокой ступени обучения (в вузе) также во многом определяется перечисленными выше процессами.

Сравнивая эффективность традиционного метода обучения и оценки знаний в высшей школе и метода, построенного с соблюдением психолого-педагогических принципов управления обучением, М. Г. Карасева предлагает контролировать качество знаний по строго определенным параметрам, указывая на непрочность полученных студентами знаний: «... студенты, как правило, забывают уже знакомые им элементарные основы знаний, которые необходимы на новой ступени. Часто понимая довольно сложные разделы программы, они не могут ответить на самые простые вопросы, касающиеся сущности явления, о котором идет речь» [11, с. 90]. Ссылаясь на результаты проведенного эксперимента, автор отмечает, что качество усвоения знаний зависит от качества умственных действий, с помощью которых они усваивались, а эти действия не всегда проверяются при традиционном контроле [там же, с. 95]. Кроме того, предметом контроля и оценки усвоения, например, по мнению З. Д. Жуковской, часто являются второстепенные элементы программы, не являющиеся «полпредами» системы формируемых знаний [9, с. 45].

Таким образом, как верно отметил Ш. А. Амонашвили, система обучения на содержательно-оценочной основе должна стать «прочным фундаментом для развития у учащихся тенденции самообразования и самовоспитания, углубления содержания учебно-познавательной деятельности и обогащения ее новыми способами самостоятельной познавательной активности» [2, с. 281].

Библиографический список

1. **Александрова, В. Г.** Влияние христианского учения на развитие гуманистической педагогической традиции ХУП–ХХ веков [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Г. Александрова; МГПУ. – М., 2003. – 48 с.
2. **Амонашвили, Ш. А.** Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. [Текст] – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
3. **Амонашвили, Ш. А.** Единство цели: Пособие для учителя. / Ш. А. Амонашвили [Текст] – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
4. **Батурина, Г. И.** Цели и критерии эффективности обучения [Текст] / Г. И. Батурина, У. Байер // Советская педагогика, 1975. – № 4. – С. 41–49.
5. **Брунер Дж.** Психология познания : за пределами непосредственной информации [Текст] / пер. с англ. К. И. Бабицкого. – М.: Прогресс, 1977. – 416 с.
6. **Граничина, О. А.** Изучение значимости показателей качества образовательного процесса, используемых при определении рейтингов высших учебных заведений [Текст] / О. А. Граничина // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 57–61.
7. **Гуськова, Н. Д.** Применение самооценки в деятельности вуза [Текст] / Н. Д. Гуськова, В. В. Митрохин, Т. А. Салимова, Ю. Р. Еналеева // Стандарты и качество, 2006. – № 4. – С. 62–66.

8. **Дрантусова, Н. В.** Оценка качества как необходимый элемент (этап) управления в высшем образовании [Текст] / Н. В. Дрантусова, Е. А. Князев // Университетское управление, 1999. – № 1 (8). – С. 41–44.
9. **Жуковская, З. Д.** Методологические основы и технологии разработки и функционирования комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в вузе [Текст] : дис. ... д-ра. пед. наук / З. Д. Жуковская; С-Пб. гос. ун-т. – С-Пб., 1994. – 378 с.
10. **Каменева, И. О.** Использование контроля для управления учебной мотивацией студентов / И. О. Каменева. – Интеграция образования, 2008. – № 1. – С. 14–19.
11. **Карасева, М. Г.** О критерии оценки знаний студентов [Текст] // Советская педагогика. – 1975. – № 4. – С. 90–96.
12. **Корнетов, Б. Г.** Педагогические парадигмы базовых моделей образования [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. специальностей и слушателей системы повышения квалификации работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=1&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=459>
13. **Кузнецова, Т. Н.** Методологические основы управления качеством высшего образования [Текст] : дис. ... канд. экон. наук / Т. Н. Кузнецова ; Чувашск. гос. ун-т. – Чебоксары, 2000. – 158 с. .
14. **Оценка** качества профессионального образования: материалы докладов российских и зарубежных ученых в рамках реализации международного проекта ДЕЛФИ [Электронный ресурс]// Образование в России и странах СНГ. – М.: Образовательный портал по поддержке процессов обучения в странах СНГ, 2006 г. – Режим доступа : <http://www.sng.edu.ru>.
15. **Петров, Н. Н.** Педагогические условия управления качеством профессионального образования в вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Петров; Российск. междунард. акад. туризма. – М., 2003. – 162 с.
16. **Платонова, С. Ю.** Мониторинг в обеспечении эффективного управления системой профессионального образования [Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании, – 2007. – № 1. – С. 28–29.
17. **Селевко, Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. Т. 2. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. .
18. **Сильченко, Т. В.** Организационно-педагогические условия формирования внутривузовской системы качества образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Сильченко; Российск. междунард. акад. туризма. – Сходня, 2003. – 139 с. .
19. **Трапицын, С. Ю.** Теоретические основы управления качеством образовательного процесса в военном вузе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / С. Ю. Трапицын ; – С.-Пб., 2000. – 377 с. .
20. **Яковлев, Е. В.** Теория и практика внутривузовского управления качеством образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Яковлев; – Челябинск, 2000. – 418 с.

Гаргай Виктор Богданович

Доктор педагогических наук, профессор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, v-gargai@mail.ru, Новосибирск

Куракбаев Кайрат Сеитович

Докторант PhD факультета социальных наук Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан, магистр педагогики Университета Эксетер, Великобритания, kairat_elt@yahoo.com

**РЕФЛЕКСИВНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ПУТЬ
СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ (ПО
МАТЕРИАЛАМ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА)**

Gargai Victor Bogdanovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at Novosibirsk Institute for In-Service Teachers' Training and Education, v-gargai@mail.ru, Novosibirsk

Kurakbayev Kairat Seyitovich

Doctoral student at the Department of Social Studies, Eurasian National University named after L. Gumilyov, Kazakhstan, Master of Education (University of Exeter, UK), kairat_elt@yahoo.com

**THE PRESENT ARTICLE DISCUSSES CONCEPTS
OF «REFLECTIVE PEDAGOGICS», «ACTION RESEARCH»,
CURRENT ISSUES OF INITIAL TEACHER TRAINING
AND CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT
IN THE WEST (GREAT BRITAIN, USA)**

Активное использование в последнее десятилетие идей рефлексивной педагогики знаменует собой качественно новый этап в развитии дидактики вузовского и послевузовского педагогического образования на Западе. В отличие от других это направление привнесло в теорию и практику обучения взрослых систему развития творческих способностей обучающихся на основе активного взаимодействия и интеграции достижений психолого-педагогической науки и опыта профессиональной деятельности.

Выступая с гуманистических позиций, сторонники рефлексивной педагогики усматривают основной недостаток традиционной классической педагогики в ее чрезмерном стремлении «пересадить» в сознание студента и учителя выхваченные из живого потока педагогической реальности готовые образцы решения профессионально-значимых задач.

Центральная проблема классической педагогики, как отмечает западный ученый Дж. Эллиот (Elliot, J.), заключается в преодолении разрыва между предлагаемой информацией и ее практической востребованностью: «Сту-

денты за годы обучения в вузе получают одновременно и слишком много и слишком мало знаний. Много в смысле объема и мало с точки зрения их адекватности конкретным обстоятельствам, в которых приходится работать учителю. Этот феномен, образно говоря, напоминает ситуацию в трансплантационной хирургии, когда, несмотря на все старания врачей, организм все-таки отторгает пересаженный ему орган» [7, с. 22].

Теоретические основания рефлексивной педагогики в целом представляют собой реставрацию «прогрессивной» педагогики прагматизма в духе соответствующих идей Курта Левина (Lewin, K.), Джона Дьюи (Dewey, J.) и др., но в современном ракурсе – с учетом идей гуманистической (К. Роджерс – Rogers, C.) и когнитивной психологии (Д. Шон – Schon, D.). И хотя многие авторы рефлексивной педагогики не употребляют термин «педагогика прагматизма», предпочитая говорить об «исследовательской педагогике», именно концепции «прогрессивизма» и прагматизма следует считать родоначальниками активно разрабатываемой сегодня рефлексивной педагогики.

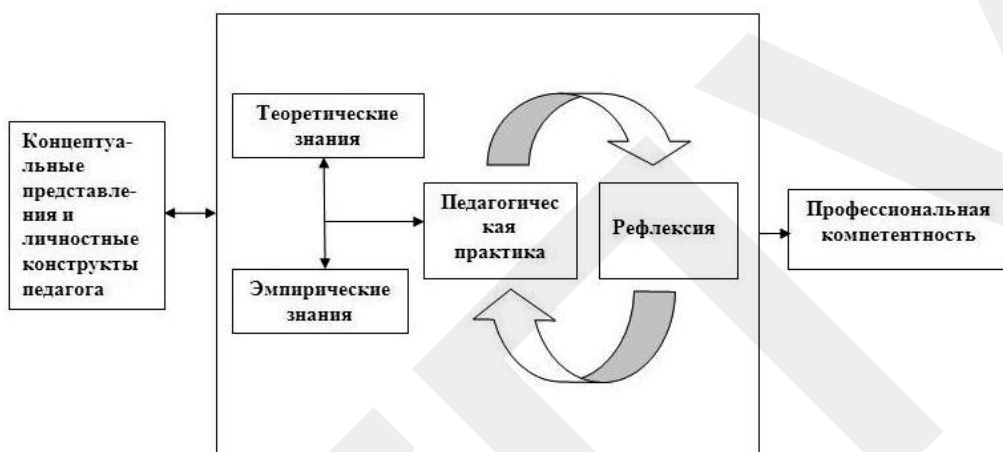
Исходной посылкой инновационной педагогики является мысль о том, что в основе обучения студентов и учителей должен лежать разнообразный личный и профессиональный опыт, развитие которого непрерывно «прогрессирует» от одной стадии к другой. Традиционные методы обучения терпят неудачу потому, что опыт, к которому они приобщают учителя, оказывается навязанным извне, и потому психологически необоснованным. Рефлексивная педагогика противопоставляет ему развивающий, идущий «изнутри во вне» опыт, «плодотворно и творчески живущий» (Дж. Дьюи).

Какова природа этого опыта? По мнению авторов этого педагогического направления, профессиональный опыт студента (учителя) включает в себя два вида знаний: приобретенные (теоретические) знания и эмпирические знания, основанные на субъективном опыте. Если приобретенные знания есть результат усвоения содержания той или иной науки или опыта других людей, то субъективные знания включают в себя индивидуально пережитые и не всегда осознаваемые моменты реальной профессиональной деятельности. В действительности два вида знаний не существуют изолированно, но представляют в своей совокупности систему так называемых концептуальных схем, или профессиональных конструкторов, которые, по существу, и определяют осознанную или неосознанную готовность учителя к каким-либо действиям.

Выполняя роль регуляторов профессиональной деятельности, эти концептуальные схемы высвобождают сознание студента и учителя при исполнении ранее уже отработанных операций в стандартных ситуациях. И в этом случае они помогают, образно говоря, «освоить пространство педагогической профессии, почувствовать себя дома». Однако чувство это временное. Как только условия деятельности меняются, в работе возникает сбой, и привычные схемы поведения становятся попросту непригодны, устаревшие «конструкторы» превращаются в тормозящий фактор. Замена таких «конс-

труктов» является необходимой, и если она происходит, то рассматривается сторонниками рефлексивной педагогики как процесс профессионального развития. Основным условием, обеспечивающим замену одних концептуальных схем на другие, является непрерывный процесс рефлексии, под которым понимается «комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности» [19, с. 15].

Концептуальные основания рефлексивной педагогики могут быть представлены следующей схемой (Wallace, 1991):



Один из основоположников рефлексивной педагогики британский ученый М. Уоллес (Wallace, М.) справедливо полагает, что «практика становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа: неотрефлексированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а профессиональной стагнации учителя» [19, с. 25]. «По этой причине, – считает М. Уоллес, – стратегической целью обучения студентов и учителей должна стать задача не столько сообщения новых знаний, сколько задача развития рефлексивных способностей, от уровня и качества которых и зависит профессиональная компетентность педагога» [18, с. 8].

Таким образом, рефлексивная педагогика исходит из того, что развитие компетентности специалиста находится «в руках» самого работника и именно он должен стать основным агентом, осмысленно регулирующим стандарты своего поведения и деятельности.

Размышляя о философии рефлексивной педагогики, доктор Уоллес обращает внимание на то, что предлагаемая модель обучения в большей степени, чем какая-либо другая, отражает специфику профессиональной деятельности учителя. Эта специфика заключается в наличии сильно выраженного рефлексивного начала в педагогической деятельности: «рефлексивный компонент в работе учителя объективно возникает из принципиальной невозможности создать некий универсальный справочник с уже готовыми сове-

тами и рекомендациями на все случаи жизни. Образовательный процесс настолько динамичен, изменчив, что нельзя однажды и навсегда освоить все секреты педагогического труда. То, что безотказно действовало сегодня, уже завтра может оказаться недостаточным или даже непригодным. По этой причине преподавательская деятельность по природе своей является творческой деятельностью, а учитель – рефлексирующим профессионалом, непрерывно анализирующим свою работу» [19, с. 34].

С практической точки зрения рефлексивная педагогика – это направление, которое стремится помочь учителю управлять собственной профессиональной деятельностью в условиях неопределенности с помощью рефлексивных способностей, которые включают в себя следующие основные интеллектуальные умения:

- умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач;
- умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активно развивающегося субъекта учебно-познавательной деятельности, имеющего собственные мотивы и цели;
- умение сделать предметом анализа каждый свой педагогический шаг;
- умение «декомпозировать» проблему, т. е. конкретизировать и структурировать ее;
- умение раздвинуть горизонты практики и увидеть новые проблемы, вытекающие из предшествующего опыта;
- умение найти способы решения задачи, которые приносят быструю отдачу;
- умение тактически мыслить, т. е. конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное решение в условиях неопределенности, гибко перестраиваться по мере изменения ситуации;
- умение «версионно» мыслить, т. е. мыслить предположениями, гипотезами, версиями;
- умение работать в «системе параллельных целей», создавать «поле возможностей» для педагогического маневра;
- умение в ситуации дефицита времени принимать достойное решение выхода из трудных педагогических ситуаций;
- умение анализировать педагогическую ситуацию в динамике ее развития, видеть близкие и отдаленные результаты;
- умение привлекать разнообразные теории для осмысления собственного опыта;
- умение анализировать и аккумулировать в своем опыте лучшие образцы педагогической практики;
- умение комбинировать элементы теории и практики, чтобы получить целое, обладающее новизной знание;

– умение объективно и непредвзято оценивать педагогические факты и явления;

– умение доказательно, аргументированно, ясно и доходчиво излагать свою точку зрения.

Взятые вместе, эти «ключевые» умения составляют «материальную базу», своеобразную рефлексивную технологию, при помощи которой и формируется профессиональный опыт студента или учителя.

Как, каким образом развиваются рефлексивные способности студента и учителя? Следует отметить, что, в соответствии со своими исходными представлениями о субъективной, аналитической позиции обучающегося, авторы рефлексивной педагогики хорошо понимают, что нельзя развивать рефлексию обычными, прямыми методами обучения, как бы увлекательно и эмоционально методисты и преподаватели ни демонстрировали все преимущества рефлексии. Даже если студент (учитель) и усвоит некоторые знания о ней и способах ее развития, он вряд ли сможет самостоятельно применить их в работе. Так происходит еще и потому, что рефлексия – это не информация и ее нельзя «взять и передать», ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать.

Для того чтобы снять противоречие между целью и средством, теорией и практикой обучения, западные ученые предлагают недирективную стратегию. Суть ее заключается в том, что обучающиеся усваивают необходимые знания и развивают рефлексивные навыки в процессе педагогической деятельности, организованной как «контекстное исследование». «Контекстное исследование» основывается на научных взглядах основоположника динамической теории личности, немецко-американского психолога К. Левина [11]. К. Левин считал, что основная идея проведения исследования в социальных науках заключается в анализе реальных жизненных ситуаций с реальными проблемами и изменение этих ситуаций к лучшему.

Характеризуя особенности такого исследования, западные педагоги-ученые подчеркивают его нетождественность собственно исследовательской деятельности как она традиционно понимается и организуется в академической науке. Как правило, контекстное исследование лишено теоретически обоснованного, растянуто во времени научного эксперимента и больше опирается на догадку, интуицию, «инсайт», субъективный опыт студента (учителя). По существу, контекстное исследование рассматривается как определенным образом структурированная рефлексия, размышление по поводу разнообразных ситуативных проблем, с которыми учитель или студент сталкивается ежедневно в ходе своей профессиональной деятельности или производственной практики в школе. Эти задачи и проблемы и рассматриваются в структуре контекстного исследования в качестве основной единицы, «клеточки» его предметного содержания. Смысл решения этих задач состоит не в том, чтобы открыть что-то не известное для психолого-педагогической теории и практики, а в том, чтобы развить у студента (учителя) более эффективные мыслительные навыки, с помощью которых он сможет

самостоятельно скорректировать устоявшиеся представления о различных аспектах педагогической деятельности или, напротив, заново проверив их правильность, углубить и расширить.

В последние годы стратегия Action Research как «контекстного исследования» активно используется на Западе и для реформирования образовательной среды [10; 20]. Учителя по собственной инициативе объединяются в разнообразные творческие группы и решают вопросы повышения качества жизни класса, школы, образовательного округа. Как отмечает британский ученый Э. Венгер (Wenger, E.) в своей интереснейшей работе «Сообщества практиков», «учителя, объединяясь в профессиональные сообщества, совершенствуют свое мастерство и улучшают школьную практику за счет взаимодействия друг с другом. В процессе рефлексии школьной практики, условий окружающей среды школьные педагоги приходят к нетривиальным решениям, внося свой оригинальный и существенный вклад в реформирование национальных систем образования» [20, с. 10].

Зарубежные педагоги пока еще не пришли к консенсусу в отношении окончательного названия такого «исследования» и в литературе можно встретить различные варианты – Teacher Action Research, Classroom Action Research, Educational Action Research. Однако идея единства действия, рефлексии и изменения образовательной ситуации к лучшему неизбежно стоит за всеми формулировками. В этой ситуации мы предлагаем использовать пока в русском переводе термин «контекстное исследование», обосновывая наше предложение фундаментальным положением культурно-исторической теории (Выготский, Л. С.) о влиянии социальной ситуации (контекста) на психическое развитие человека. Такой подход встретит, на наш взгляд, понимание тех отечественных педагогов, которые разделяют позицию сторонников концепции контекстного обучения [Вербицкий, А. А., Наумов, Л. Б., Жуков, Р.Ф., Мамиконян, Р. С. и др.]. По их мнению, с которым трудно не согласиться, обучение, погруженное в контекст профессиональной среды намного эффективнее обучения организуемого в тиши библиотек, лекционных залов и академических лабораторий: «знание исключительно вокруг книги и только на ее основе у большинства обучающихся отклика не находят. Книга книгу зовет в тупик, если выпадает жизненная опора» [2, с. 40].

Анализ литературы, посвященной рефлексивной педагогике [5; 8; 10; 12; 17], позволяет нам вычлениить и сформулировать основополагающие принципы организации контекстного исследования Action Research:

- Контекстное исследование должно носить практико-ориентированный характер, т. е. быть направленным на разрешение конкретных и реальных проблем школьной жизни.
- Контекстное исследование должно носить ситуативный характер, т. е. проводиться в естественных условиях учебно-воспитательного процесса.
- Контекстное исследование должно носить непрерывный характер, т. е. осуществляться постоянно, систематически.

– Контекстное исследование должно носить оптимистический характер, т. е. включать в себя позитивную установку на успех.

– Контекстное исследование должно носить «инкрементальный» характер, когда полученный результат определяет направление и характер следующих проб.

– Контекстное исследование должно носить индивидуализированный характер, т. е. строиться на основе и с учетом имеющегося уникального опыта учителя, его оригинальной системы профессиональных «конструктов», особенностей познавательного стиля.

– Контекстное исследование должно носить «версионный» характер, т. е. ориентироваться на поиски нескольких, нередко независимых друг от друга вариантов решения педагогической проблемы.

– Контекстное исследование должно носить диалоговый характер, т. е. развертываться в ситуации непрерывного внутреннего и внешнего диалога, общения, обмена мнениями всех субъектов образовательного процесса: учителей, учащихся, родителей и т. д.

– Контекстное исследование должно носить характер косвенного, не директивного управления, т. е. организовываться на принципах развивающей помощи, активизации внутренних ресурсов того, кем управляют, изначальной веры в его способность быть независимым, делать правильный выбор между различными путями разрешения проблемы.

– Контекстное исследование должно носить целостный, содержательный характер, т. е. базироваться на творческом синтезе субъективного и объективного знания.

– Контекстное исследование должно носить вариативный технологический характер, т. е. включать в себя разнообразие аспектных и системных методов и процедур, учитывающих возможности учителя, особенности ситуации, требования целостного подхода к анализу педагогических явлений.

– Контекстное исследование должно носить прогрессивно-результативный характер, когда результаты исследования анализируются не сточки зрения их соответствия каким-либо нормам, моделям или средним величинам, а с точки зрения их сопоставления с предыдущими результатами.

В своей совокупности вышеназванные принципы служат основанием для эффективной организации контекстного исследования обучающихся, которое на практике всякий раз, в зависимости от содержания проблемы и особенностей интеллектуальной стратегии учителя, отличается новизной и нестандартностью. Вместе с тем, какова бы ни была оригинальность индивидуальной траектории контекстного исследования студента или учителя, она неизбежно включает в себя следующие шаги:

– ощущение «когнитивного диссонанса», интеллектуального и эмоционального дискомфорта и связанного с ним желания избавиться от него, осознаваемого или нет;

- осознание и формулирование общей проблемы, ее «декомпозиция», т. е. разбивка на ряд подпроблем, связанных и вытекающих одна из другой;
- установление и формулирование адекватной цели, обеспечивающей разрешение выявленной проблемы;
- определение возможных альтернатив достижения искомого результата;
- оценка возможного риска, связанного с каждой альтернативой;
- выбор стратегии достижения цели-результата;
- мысленное проектирование, представление потенциального ожидаемого результата;
- проектирование плана действий, шагов, направленных на достижение результата;
- реализация плана действий, его текущая оценка и коррекция;
- итоговый анализ достижения цели;
- определение направления дальнейших поисков и перспектив.

Целенаправленные поэтапные шаги студента и учителя, взятые вместе, образуют некоторый относительно законченный цикл исследовательской деятельности, цикл решения учителем педагогических задач. Цикл этот не замкнут в самом себе, поскольку на итоговом этапе обнаруживаются всякий раз новые вопросы, требующие новых поисковых действий по своему разрешению.

Одним из наиболее широко применяемых методов контекстного исследования является рефлексивная беседа. Остановимся на ее характеристике более подробно.

Под рефлексивной беседой понимают проблемно-ориентированный анализ разнообразных фактов педагогической практик учителя с помощью профессионалов-консультантов. Такими фактами могут быть конкретные уроки, воспитательные мероприятия, отдельные события, касающиеся взаимодействия с родителями, администрацией, учащимися и т. д. Рефлексивная беседа может включать многочисленные техники и приемы, которые, взятые вместе, призваны помочь студенту/учителю найти оптимальный путь для решения собственных проблем. Эта сформулированная в наиболее общем плане цель может преследовать следующие задачи:

1. Коррекция неправильных представлений студента/учителя о различных аспектах педагогической практики: о способах мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся, процедурах управления групповой работой учеников в классе, способах организации и поддержки дисциплины и т. д. Особенно важна коррекция неверных представлений о педагогической практике на начальных этапах работы. В ходе бесед обучающийся с удивлением узнает, что многие вещи, которые, как ему казалось, самоочевидны для всех педагогов, таковыми не являются. Участие в рефлексивной беседе постепенно «расшатывает» устоявшиеся стереотипы учителя, стимулирует желание вновь проверить их правильность. Это зародившееся в ходе рефлекс-

сивной беседы сомнение в правильности своих убеждений – чрезвычайно полезный для последующей работы фактор.

2. Обучение студента/учителя эффективным мыслительным моделям. В ходе обсуждения и анализа конкретных фактов педагогической жизни учителя, как правило, применяют те мыслительные паттерны, к которым они привыкли. На практике, однако, эти мыслительные модели не позволяют справиться с ситуацией, ведут к пораженческой позиции. К таким негативным паттернам относят: «альтернативное» мышление типа «все или ничего»; излишне генерализованное мышление, ориентированное на преувеличение и абсолютизацию каких-либо фактов; селективное мышление, направленное на преувеличение отрицательного и игнорирование или обесценивание положительного опыта; эмоциональное мышление, направленное на доказательство объективных фактов с помощью эмоций и чувств; моноверсионное мышление, характеризующееся стремлением объяснить факты на основе единственно верной, с точки зрения интерпретатора версии; гиперответственное мышление, характеризующееся чрезмерной ответственностью за то, что изменить все равно нельзя; «виноватое» мышление, проявляющееся в отождествлении человека с его возможной ошибкой и т. д.

В ходе беседы специалисты помогают студентам и учителям осмыслить эти модели и освоить более продуктивные способы анализа педагогической реальности.

Первой обязательной предпосылкой успешного результата рефлексивной беседы является умение преподавателя создать доверительные, откровенные отношения с учителем или студентом. В основе доверительных отношений лежит безусловное уважение к человеку, делегирование ему права на собственную позицию. Для возникновения таких отношений необходимо взаимное стремление участников беседы к установлению истины, единство целей, способность выслушивать точку зрения собеседника, как бы она ни отличалась от собственной, готовность каждого представить и понять проблемы другого. Такому диалогу противостоит директивное деловое общение, сопряженное с прямой или косвенной критикой действий учителя, сомнений в его педагогической компетентности.

Уже в начале беседы учитель должен понять цель работы, особую направленность на совместный и разносторонний анализ ситуации. Следует учитывать, что в силу традиции и опыта многие учителя и студенты изначально ориентированы на получение «готовых» рецептов, и их отсутствие нередко воспринимается как напрасно потраченное время вследствие неэффективно организованной беседы.

Своим заинтересованным отношением и всесторонним рассмотрением ситуации методист или преподаватель стремится поддерживать гибкий баланс между одинаково неоправданными ожиданиями: установкой на получение немедленного результата и сверхлегкость решения задачи и установкой на сверхтрудную и малорезультативную работу.

Ряд британских авторов [15; 16] предлагают следующие рекомендации по проведению беседы, направленной на анализ урока:

Проанализировать исходные индивидуальные представления учителя об эффективной преподавательской деятельности с помощью вопросов: «Что такое учитель-мастер? Какими знаниями, умениями, качествами он обладает? Каковы эффективные стратегии обучения? Что является необходимым и достаточным результатом труда учителя? Как должен быть организован эффективный урок?».

Подобная информация поможет преподавателю познакомиться с индивидуальной и всегда своеобразной системой взглядов студента или учителя на смысл, содержание и технологию педагогического труда, соотнести ее с реальной практикой урока, увидеть поле противоречий между намерениями и конкретными действиями учителя на уроке.

Определить систему ценностных ориентаций студента (учителя), систему его предпочтений в ходе планирования и проведения конкретного урока с помощью вопросов: «Что более важно и ценно на уроке: непременно выполнение задуманного плана или хорошо усвоенные знания учащихся? Интересы детей или комфортность учителя? Сами ошибки или причины этих ошибок? Логика учебного материала или логика познавательного интереса ребенка?».

Полученные данные должны помочь преподавателю познакомиться с системой ценностных предпочтений студента/учителя, выявить сочетаемость или противоречивость этих приоритетов, более последовательно и предметно выстроить последующую траекторию беседы.

Выяснить и обсудить технологию взаимодействия обучающегося и преподавателя, определить возможные роли, позиции участников беседы. Исследуя предпочитаемую учителем позицию, преподаватель одновременно продумывает способы установки конгруэнтных, взаимодополняющих отношений, диагностирует индивидуально-психологические особенности учителя, его коммуникативную компетентность, определяет актуальные и потенциальные барьеры в общении на уроке.

Думать и говорить об уроке в терминах конкретных особенностей и фактов поведения учителя и учащихся, избегая оценок «перманентных» свойств личности, например, «Майкл на ответил на мой вопрос» вместо «Майкл стеснительный или невежливый ребенок». Ключевыми вопросами при воспроизведении фактов урока могут быть: «Что и как делал учитель? Что и как делали ученики? Каковы были задачи урока, с точки зрения учителя? Каковы были задачи урока, с точки зрения учеников? Каковы результаты урока? Чему научились дети?» и т. д.

Обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности должны стать альфой и омегой рефлексивной беседы.

Оценивать урок и каждый его момент с точки зрения приращения индивидуального опыта студента и учителя, а не с позиции его соответствия

каким-либо нормам, моделям, требованиям. Ключевыми вопросами могут быть: «Что можно взять для себя из этого урока на будущее? Какие моменты урока заслуживают того, чтобы их сохранить? Что может быть добавлено в будущие уроки?».

Предложить студенту или учителю посмотреть на урок с точки зрения нереализованных возможностей. Ключевыми вопросами могут быть: «Можно ли было сделать на уроке что-нибудь еще или иначе (не обязательно лучше)? Можно ли было использовать другой способ? Что могло случиться на уроке, если бы?..»

Способность порождать новые, нестандартные идеи, не совпадающие с традиционными, должна рассматриваться в качестве одного из условий творческого мышления учителя, повышения уверенности в своих силах и определенной независимости взглядов.

Как показывают результаты психолого-педагогических исследований, проведенных в Британии в последнее десятилетие, чем выше уровень исследовательской активности студента или учителя, тем шире диапазон используемых им аналитических умений и, соответственно, выше результаты образовательного процесса [8, с. 56]. Немаловажно еще и то, что уровень поисковой активности положительно коррелирует с чувством удовлетворенности своей профессией. Так, английский педагог К. Грей (Gray, K.), основываясь на результатах социологического опроса, проведенного им в конце 2005 года, отмечает: «Вне зависимости от возраста и стажа педагогической деятельности, учителя, имевшие опыт исследовательской работы в классе, чаще оценивали педагогическую профессию как «интересную», «увлекательную», «достойную», нежели те, кто такого опыта был лишен» [9, с. 83].

Кроме того, согласно данным К. Грея, среди учителей, которые покинули школу, высок был процент тех, кто никогда не пытался или пытался, но неудачно, экспериментировать с новыми программами, формами и методами обучения. «Таким образом, – делает вывод ученый, – неумение самостоятельно вести поиск, невысокий уровень рефлексивной культуры существенно снижают эффективность работы учителя» [9, с. 84].

По этой причине, помещая учителя в центр процесса обучения, авторы рефлексивной педагогики не выносят преподавателя и методиста «за скобки учебного процесса». Напротив, их значение усиливается, но усиливается в том смысле, что основным предметом их внимания и заботы теперь становятся вопросы организации исследовательской активности студента и учителя, деятельности, которая увлекала бы педагога не в качестве самоцели, но эффективного и полезного средства, направленного на развитие учащихся. С самого начала и на протяжении всего процесса обучения преподаватели и методисты призваны:

- помогать студенту/учителю формулировать и уточнять цели и задачи совершенствования своей практики на основе ее анализа;
- демонстрировать энтузиазм и веру в способности обучающегося самостоятельно решать сложные задачи практики;

– выступать примером исследовательской активности, быть готовыми всегда оказать развивающую помощь в том случае, если она необходима, но в рамках собственного стиля и возможности учителя.

Иными словами, принципиальной установкой преподавателя/методиста должна стать идея гуманистической психологии о том, что человек сам проживает свою жизнь, и тот, кто хочет помочь, должен оставить простор для труда души, для собственных усилий того, кому он помогает.

Итак, мы рассмотрели – пусть вкратце – особенности рефлексивной педагогики, в фокусе внимания которой находится учитель как основной субъект анализа в исследовании и понимании педагогических феноменов. Как можно оценить это направление современной педагогической мысли?

Идеи рефлексивной педагогики во многом созвучны идеям великого русского педагога К. Д. Ушинского. Размышляя о формах и методах образования взрослых обучающихся, он отмечал, что обучение более успешно в том случае, если оно связано с производительной деятельностью учащегося, помогает осмыслить ему его труд. «Повторяем еще раз, – писал К. Д. Ушинский, – что это возбуждение мысли в своем собственном ремесле, это возбуждение внимания к своему собственному делу, это обращение сознания на то, что делается ежеминутно в продолжение долгой жизни, но совершенно бессознательно, есть одно из величайших благодеяний, какие только может оказать школа» [4, с. 504].

Конечно, рефлексивная педагогика, взятая сама по себе, в отрыве от контекста всей теории и практики обучения, не лишена «узких» мест, как любое живое явление. Недооценка роли систематических знаний, специфических особенностей личностного «тезауруса» обучающихся, возможно, чрезмерный «интеллектуализм», переоценка субъективного опыта делали и продолжают делать подход весьма уязвимым, по сей день вызывают бурную эмоциональную и интеллектуальную критику, как со стороны сторонников гуманитарных, так и сциентистских традиций.

Однако если принимать во внимание, что авторы направления не рассматривают его в качестве единственно возможного «modus'a operandi», то нам придется признать объективную ценность этой педагогики. Эта ценность заключается в направленности всего обучения на реальный контекст жизни учителя. Такой подход к обучению наполняет процесс подготовки и развития учителей личностным смыслом, создает возможности для целеобразования и целеосуществления, постоянного движения от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду.

Иными словами, рефлексивная педагогика, как никакая другая, реализует на деле идею непрерывного педагогического образования, стягивает в единый узел вузовское и послевузовское образование с практической деятельностью, творческие поиски – с методической работой.

Нельзя не обратить внимания и на глубокий психолого-педагогический оптимизм такой педагогики. Несмотря на разнообразие трудностей, студент и учитель способны сделать свою учебную и профессиональную жизнь

более насыщенной, творческой, а значит, и более счастливой. Надо лишь вовремя понять причины трудностей и найти возможный выход из тупиковой ситуации. И двигаться в этом направлении постепенно, шаг за шагом приближаясь к намеченной цели.

Знакомство с поисками и находками рефлексивной педагогики дает мощный импульс для осмысления отечественной практики подготовки и повышения квалификации специалистов, ее недавнего прошлого. В 30-е годы ушедшего столетия в результате печально известной кампании по борьбе с «педагогическими извращениями» и «методологическим прожектерством» был отправлен в «интеллектуальный ГУЛАГ» целый ряд прогрессивных методов: опытно-исследовательский, эвристический, метод проектов, Дальтон-план и др., передав пальму первенства господствующим по сегодняшний день методам «мертвой скуки».

Закономерным следствием такого «педагогического вандализма» стал своеобразный профессиональный «эскапизм» – преподаватели и методисты стали уходить в область академических абстракций, избегая всех действительно важных проблем, с которыми сталкивается учитель. Ежедневная практика и ее кропотливый и взвешенный анализ чаще уступали место готовым, оторванным от жизни рекомендациям, догматизму и пустой риторике, сопровождающейся всякий раз призывами «как должно быть» и упускающими из виду то, что есть на самом деле.

Наработки рефлексивной педагогики позволяют увидеть и оценить во многом не до конца использованный потенциал эвристических методов обучения, задуматься над оптимальным соотношением в учительской работе теории и практики, субъективного и объективного опыта, формализованных научно-исследовательских и не лишенных субъективизма эвристических, поисковых способов работы.

Наконец, эти наработки наводят на размышления о реальных возможностях школы и массового учителя: «Кто они, наши терпеливые и бескорыстные учителя? Квази-исследователи, вскрывающие у себя в классе закономерности учебно-воспитательного процесса и разрабатывающие абстрактные педагогические системы, или же все-таки профессионалы-практики, готовые и способные анализировать каждый шаг своей деятельности и на этой основе продвигаться вверх по лестнице педагогического мастерства внося посильный вклад в улучшение отечественно школы?».

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики [Под ред. А.М. Матюшкина] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
3. **Наумов, Л. Б.** Учебные игры в медицине / Л. Б. Наумов. – Ташкент: Медицина, 1986. – 320 с.

4. **Ушинский, К. Д.** Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.
5. **Capobianco, Brenda M.** Promoting quality for teacher action research: lessons learned from science teachers' action research / Brenda M. Capobianca, Allan Feldman // Educational Action Research. – December 2006. – Vol. 14, No. 4. – P. 497–512.
6. **Dewey, J.** The School and Society / J. Dewey. – Chicago: University of Chicago Press, 1968. – 376 p.
7. **Elliot, J.** Implications of classroom research for professional development / in Hoyle E. and Megarry J. (Eds.), Professional Development of Teachers. – World Yearbook of education: Kogan Page, 2001. – 453 p.
8. **Hargreaves, A.** Changing Teachers. Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age / A. Hargreaves. – New York: Teachers College Press, 2008. – 287 p.
9. **Gray, K.** Seeking the 'tie that binds': Integrating training and development / human resource development and teacher preparation / K. Gray // Journal of Industrial Teacher Education. – 2007. – Vol. 34 (4). – P. 80–85.
10. **Laughton, D.** Developing corporate leadership skills in a cross-cultural setting: the contribution of action research / David Laughton, Roger Ottewill // Educational Action Research. – 2003. – Vol. 11, No. 3. – P. 429–446
11. **Lewin, K.** A Dynamic Theory of Personality / Kurt Lewin. – N.Y.: McGraw-Hill, 1935. – 198 p.
12. **Rainey, I.** Action Research and the English foreign language practitioner: time to take stock / Isobel Rainey // Educational Action Research. – 2000. – Vol. 8, No. 1. – P. 65–91.
13. **Schon, D.** The Reflective Practitioner / D. A. Schon. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1983. – 225 p.
14. **Schon, D. A.** Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions / D. A. Schon. – San Francisco: Jossey Bass, 1999. – 234 p.
15. **Smyth, J.** A teacher development approach to bridging the practice – research gap / J.A. Smyth // The Journal of curriculum studies. – 2003. – Vol. 14, № 2. – P.331–342.
16. **Splaine, J.** The teacher as a researcher / J. Splaine // Audiovisual instruction. – 2003. – Vol. 20, № 1.
17. **Teachers** doing research: practical possibilities / Ed. by G. Burnaford, J. Fischer, D. Hobson. – New Jersey, 2008. – 356 p.
18. **Wallace, M.** Action research: How to do it / M. Wallace // Paper presented at the 2nd international conference of the Malaysian English language teaching association, 24–27 May 2007 (mimeo).
19. **Wallace, M.** Training Foreign Language Teachers / Michael J. Wallace. – Cambridge University Press, 1991. – 180 p.
20. **Wenger, E.** communities of Practice: Learning, meaning and identity / E. Wenger. – Cambridge University Press, 1998. – 186 p.

Раздел IX
ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК. 796. 015

Полевщиков Михаил Михайлович

Кандидат педагогических наук, профессор, декан ФФК ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», mmpol@yandex.ru, Йошкар-Ола

Роженцов Валерий Витальевич

Кандидат технических наук, профессор кафедры ПуП ЭВС Марийского государственного технического университета, rvv@marstu.mari.ru, Йошкар-Ола

Палагина Надежда Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой спортивных дисциплин ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», mmpol@yandex.ru, Йошкар-Ола

ВОПРОСЫ ДОСТОВЕРНОСТИ ОЦЕНКИ ТЕСТА РДО

Polevshchikov Mikhail Mikhaylovich

Candidate of pedagogy, professor, dean of the faculty of Physical training at the Mari state university, mmpol@yandex.ru, Yoshkar Ola

Rozhentsov Valery Vitalyevich

Cand.Tech.Sci., professor of the Mari state technical university, rvv@marstu.mari.ru, Ioshkar Ola

**QUESTIONS OF RELIABILITY
OF REACTION TIME TESTING RESULTS**

Введение. Быстрота и точность ориентирования спортсмена в пространстве и во времени, чувство ритма и темпа являются необходимым условием успешной спортивной деятельности и составляют основу координационных способностей. В этой связи важное значение в тренировочном процессе имеют данные, полученные при исследовании скорости и точности моторных действий, которые оцениваются путем измерения времени реакции на движущийся объект (РДО) [1; 2].

Задача испытуемого, пытающегося точно остановить движущийся объект в указанной ему точке, состоит в нахождении некоторой величины упреждения с учетом скорости движения объекта, оставшегося расстояния и своих скоростных возможностей. В этой ситуации спортсмен регулирует свои действия на основе информации о предыдущих реакциях, старается до минимума сократить величину рассогласования между полученным результатом и точкой, указанной в инструкции, совместить движущийся объект с этой точкой. Ошибки упреждения корректируются увеличением пути дви-

жения объекта, а ошибки запаздывания – сокращением пути ее движения. На первых порах, корректируя одну ошибку, испытуемые допускают другую и лишь постепенно находят минимальную величину упреждения, позволяющую остановить объект в заданной точке [3; 4].

Являясь сложным пространственно-временным рефлексом, тест РДО используется для определения уровня взаимоотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе [2; 5; 6], позволяет диагностировать функциональное состояние нервной системы спортсменов [7], состояние сенсомоторной деятельности [8; 9], развитие утомления и переутомления [10], результативность и надежность спортсменов в различных видах спорта [2; 1].

Анализ литературных источников показал, что наблюдается разнообразие способов оценки результатов теста РДО. Так Н. М. Пейсахов [3] рекомендует вычислять среднюю величину ошибок запаздывания и среднюю величину ошибок упреждения. Для оценки средней величины ошибок запаздывания подсчитывается сумма ошибок запаздывания и количество ошибок такого рода. Деление суммарной величины ошибок на их количество дает искомую величину. Аналогичным образом вычисляется критерий, характеризующий среднюю величину ошибок упреждения. О. И. Маслова с соавт. [9] судят об оценке РДО по количеству опережающих, отстающих и точных реакций. Н. И. Караулова [2] при обработке результатов тестирования вычисляет процент точных реакций, процент опережающих реакций, процент запаздывающих реакций, среднюю длительность опережающих реакций, среднюю длительность запаздывающих реакций. Н. Б. Маслов с соавт. [10] и А. В. Песошин с соавт. [12] рекомендуют вычислять среднеарифметическое значение всех ошибок, как запаздывания, так и упреждения совместно. Разнообразие используемых способов вычислений оценки теста РДО приводит к противоречивым результатам.

Целью работы является сравнительный анализ достоверности используемых способов вычислений оценки теста РДО.

Методы и организация исследования. Для экспериментальных исследований отобраны практически здоровые испытуемые 18–23 лет с нормальным или скорректированным зрением. Перед исследованием испытуемые проходили предварительное обучение. Измерения выполнялись в помещении, оборудованном в соответствии с требованиями СНиП 23–05–95 [13] в первой половине дня с 9 до 12 часов. В соответствии с рекомендациями каждый испытуемый выполнял 13 измерений, 3 начальных результата из анализа и обработки исключались [14].

Испытуемому предъявляли на экране видеомонитора окружность, на которой помещена метка и точечный объект, движущийся с заданной скоростью по окружности, выполняя один оборот за 3 с, как показано на рис. 1.

Испытуемый, наблюдая за движением точечного объекта, в момент предполагаемого совпадения положения движущегося точечного объекта с мет-

кой испытуемый нажатием кнопки «Стоп» останавливал движение точечного объекта по окружности.

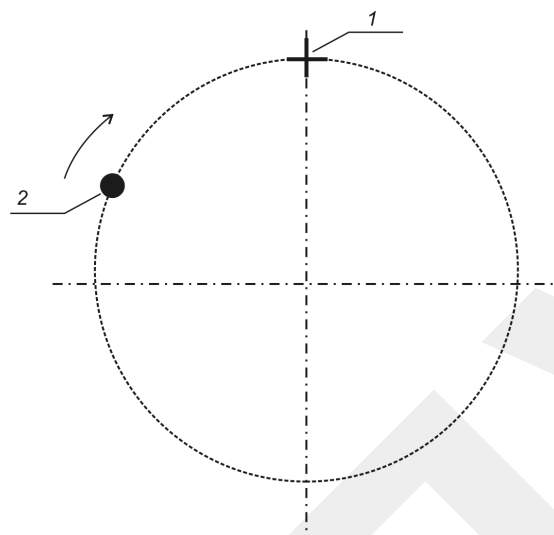


Рис. 1. Окружность, предъявляемая испытуемому на экране видеомонитора
1 – метка, 2 – точечный объект, движущийся с заданной скоростью по окружности.

Компьютер вычислял ошибку несовпадения точечного объекта и метки – время ошибки запаздывания с положительным знаком или упреждения с отрицательным знаком, заносил значение ошибки с соответствующим знаком в архив и через заданное время, равное 1 с, возобновлял движение точечного объекта по окружности. После окончания тестирования определяли оценку времени РДО по различным способам, для чего вычисляли:

- среднюю величину ошибок запаздывания;
- среднюю величину ошибок упреждения;
- количество точных реакций;
- количество отстающих реакций;
- количество опережающих реакций;
- среднеарифметическое значение всех ошибок;
- сумму ошибок запаздывания;
- сумму ошибок упреждения.

По соотношению значений средних величин ошибок запаздывания и упреждения, количества отстающих и опережающих реакций, сумм ошибок запаздывания и упреждения, среднеарифметическому значению всех ошибок делали вывод о преобладании процессов торможения или возбуждения в центральной нервной системе или их сбалансированности.

Результаты исследования и их обсуждение. Экспериментальные данные для 7 испытуемых, полученные в результате исследования, являющиеся наиболее типичными, представлены в табл. 1.

Результаты измерения времени РДО испытуемых

Исп.	Время РДО, мс									
	1	+9	-17	+17	-24	+19	-14	+17	-11	+19
2	+2	-24	-3	+34	-11	-34	+15	-17	-10	-13
3	+6	-32	+9	+3	-33	+4	-21	+4	-35	-8
4	-8	+19	+6	+4	-5	+2	+7	-14	+15	-6
5	-13	+28	-7	+25	-17	+19	-3	+8	-18	+14
6	+9	-29	+11	+4	-32	+12	+6	-25	+9	+3
7	-7	+36	-11	-7	-4	+27	-14	-5	+21	-2

На рис. 2–8 представлены индивидуальные диаграммы значений ошибок запаздывания и упреждения испытуемых.

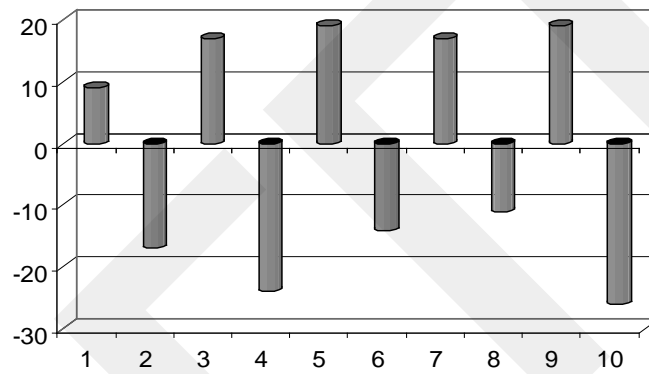


Рис. 2. Диаграмма значений ошибок испытуемого № 1

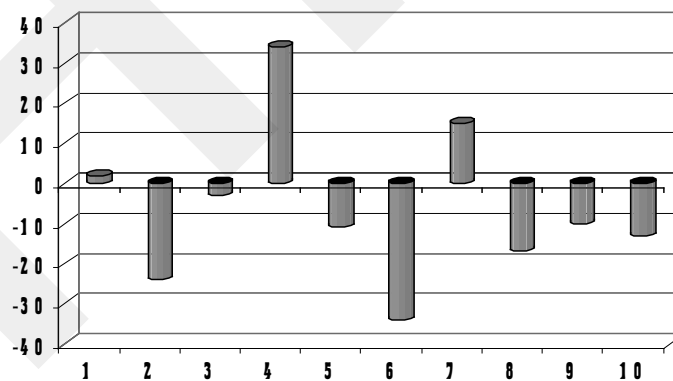


Рис. 3. Диаграмма значений ошибок испытуемого № 2

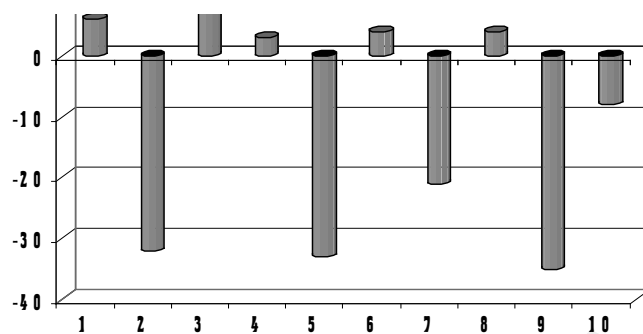


Рис. 4. Диаграмма значений ошибок испытуемого № 3.

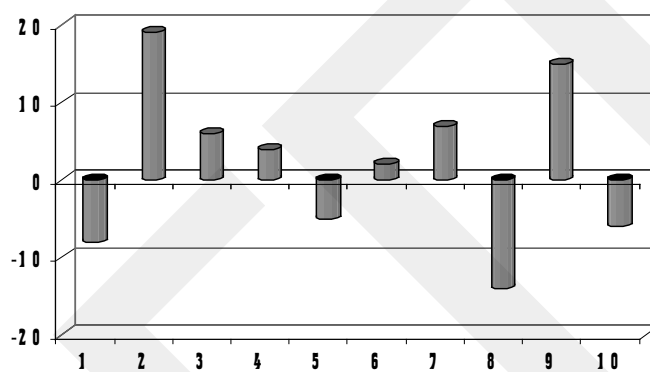


Рис. 5. Диаграмма значений ошибок испытуемого № 4

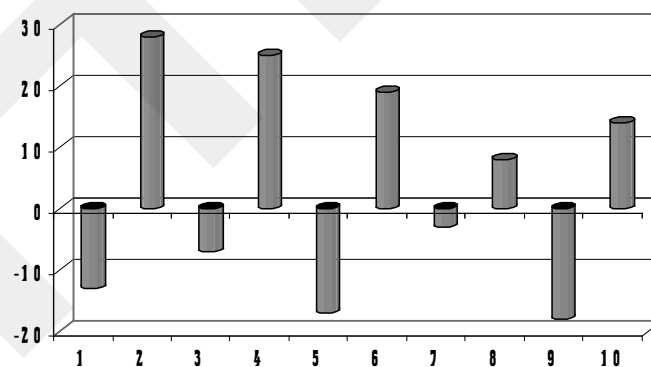


Рис. 6. Диаграмма значений ошибок испытуемого № 5

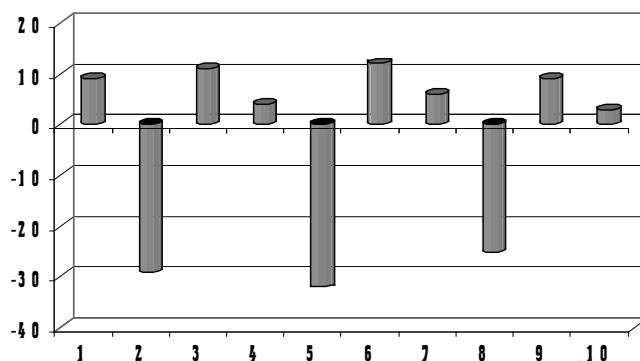


Рис. 7. Диаграмма значений ошибок испытуемого № 6

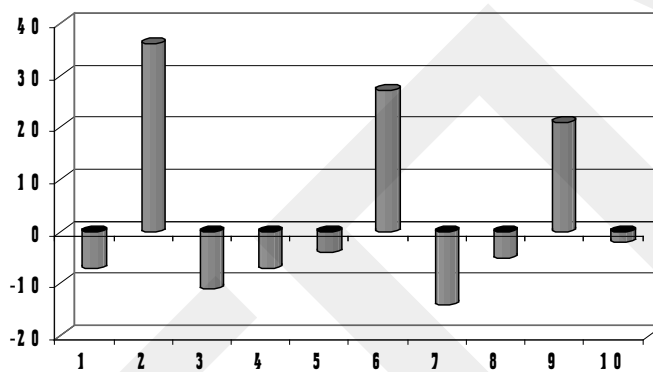


Рис. 8. Диаграмма значений ошибок испытуемого № 7

Результаты вычислений оценки времени РДО испытуемых по различным способам приведены в таблицах 2–8.

Таблица 2

Результаты вычислений оценки времени РДО испытуемого № 1

Способ оценки соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе испытуемого		Результаты расчета	Результат оценки
Средние величины ошибок, мс	Средняя величина ошибок упреждения	- 18, 4	Сбалансированность процессов
	Средняя величина ошибок запаздывания	+ 16, 2	
Количество реакций	Количество опережающих реакций	5	Сбалансированность процессов
	Количество отстающих реакций	5	
Среднеарифметическое значение ошибок, мс		- 1, 1	Сбалансированность процессов
Суммы ошибок, мс	Сумма ошибок упреждения	- 92	Сбалансированность процессов
	Сумма ошибок запаздывания	+ 81	

Результаты вычислений оценки времени РДО испытуемого № 2

Способ оценки соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе испытуемого		Результаты расчета	Результат оценки
Средние величины ошибок, мс	Средняя величина ошибок упреждения	- 16, 0	Сбалансированность процессов
	Средняя величина ошибок запаздывания	+ 17, 0	
Количество реакций	Количество опережающих реакций	7	Преобладание процессов возбуждения
	Количество отстающих реакций	3	
Среднеарифметическое значение ошибок, мс		- 6, 1	Преобладание процессов возбуждения
Суммы ошибок, мс	Сумма ошибок упреждения	- 112	Преобладание процессов возбуждения
	Сумма ошибок запаздывания	+ 51	

Таблица 4

Результаты вычислений оценки времени РДО испытуемого № 3

Способ оценки соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе испытуемого		Результаты расчета	Результат оценки
Средние величины ошибок, мс	Средняя величина ошибок упреждения	- 25, 8	Преобладание процессов возбуждения
	Средняя величина ошибок запаздывания	+ 5, 2	
Количество реакций	Количество опережающих реакций	5	Сбалансированность процессов
	Количество отстающих реакций	5	
Среднеарифметическое значение ошибок, мс		- 10, 3	Преобладание процессов возбуждения
Суммы ошибок, мс	Сумма ошибок упреждения	- 129	Преобладание процессов возбуждения
	Сумма ошибок запаздывания	+ 26	

Таблица 5

Результаты вычислений оценки времени РДО испытуемого № 4

Способ оценки соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе испытуемого		Результаты расчета	Результат оценки
Средние величины ошибок, мс	Средняя величина ошибок упреждения	- 8, 3	Сбалансированность процессов
	Средняя величина ошибок запаздывания	+ 8, 8	
Количество реакций	Количество опережающих реакций	4	Преобладание процессов торможения
	Количество отстающих реакций	6	
Среднеарифметическое значение ошибок, мс		+ 2, 0	Преобладание процессов торможения
Суммы ошибок, мс	Сумма ошибок упреждения	- 33	Преобладание процессов торможения
	Сумма ошибок запаздывания	+ 53	

Таблица 6

Результаты вычислений оценки времени РДО испытуемого № 5

Способ оценки соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе испытуемого		Результаты расчета	Результат оценки
Средние величины ошибок, мс	Средняя величина ошибок упреждения	- 11, 6	Преобладание процессов торможения
	Средняя величина ошибок запаздывания	+ 18, 8	
Количество реакций	Количество опережающих реакций	5	Сбалансированность процессов
	Количество отстающих реакций	5	
Среднеарифметическое значение ошибок, мс		+ 3, 6	Преобладание процессов торможения
Суммы ошибок, мс	Сумма ошибок упреждения	- 58	Преобладание процессов торможения
	Сумма ошибок запаздывания	+ 94	

Результаты вычислений оценки времени РДО испытуемого № 6

Способ оценки соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе испытуемого		Результаты расчета	Результат оценки
Средние величины ошибок, мс	Средняя величина ошибок упреждения	- 7, 7	Преобладание процессов возбуждения
	Средняя величина ошибок запаздывания	+ 18, 8	
Количество реакций	Количество опережающих реакций	3	Преобладание процессов торможения
	Количество отстающих реакций	7	
Среднеарифметическое значение ошибок, мс		- 3, 2	Преобладание процессов возбуждения
Суммы ошибок, мс	Сумма ошибок упреждения	- 86	Преобладание процессов возбуждения
	Сумма ошибок запаздывания	+ 54	

Результаты вычислений оценки времени РДО испытуемого № 7

Способ оценки соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе испытуемого		Результаты расчета	Результат оценки
Средние величины ошибок, мс	Средняя величина ошибок упреждения	- 7, 7	Преобладание процессов торможения
	Средняя величина ошибок запаздывания	+ 12, 0	
Количество реакций	Количество опережающих реакций	7	Преобладание процессов возбуждения
	Количество отстающих реакций	3	
Среднеарифметическое значение ошибок, мс		+ 3, 4	Преобладание процессов торможения
Суммы ошибок, мс	Сумма ошибок упреждения	- 50	Преобладание процессов торможения
	Сумма ошибок запаздывания	+ 84	

Анализ диаграмм значений ошибок и результатов вычислений оценок времени РДО показал, что оценки времени РДО, вычисленные по разным способам, дают совпадающие результаты оценки соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе только для испытуемого № 1, у которого число ошибок запаздывания равно числу ошибок упреждения, а их величины незначительно отличаются друг от друга.

Во всех остальных случаях, когда число ошибок запаздывания не равно числу ошибок упреждения, а их величины незначительно отличаются друг от друга, или когда число ошибок запаздывания равно числу ошибок упреждения, но их величины значительно отличаются друг от друга, оценки времени РДО путем вычисления средних величин ошибок упреждения и запаздывания и количества опережающих и отстающих реакций дают противоположные результаты оценки соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе.

Оценки времени РДО путем вычисления среднеарифметического значения всех ошибок и сумм ошибок упреждения и запаздывания дают совпадающие результаты оценки соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе во всех случаях соотношения чисел ошибок запаздывания и упреждения или их значений.

Однако среднеарифметическое значение всех ошибок не дает представления об абсолютных значениях ошибок упреждения и запаздывания и их вариабельности.

Заключение. Для получения достоверной оценки времени РДО во всех случаях соотношений чисел ошибок запаздывания и упреждения или их значений, а также для получения информации об абсолютных значениях ошибок упреждения и запаздывания и их вариабельности рекомендуется вычислять сумму ошибок запаздывания и упреждения.

Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки РФ (проект № 2. 2. 3. 3/2048)

Библиографический список

1. **Петров, А. М.** Мозг и движение. – М.: Издательство ВПК, 1997. – 300 с.
2. **Караулова, Н. И.** Возможности использования реакции на движущийся объект в оценке результатов тренировки // Физиология человека. – 1982. – Т. 8, № 4. – С. 653–659.
3. **Пейсахов, Н. М.** Закономерности динамики психических явлений. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1984. – 235 с.
4. **Морозов, О. С.** Общие принципы управления сложнодинамическими системами в конфликтной ситуации // Теор. и практ. физич. культ. – 2005. – № 2. – С. 21–24.
5. **Петров, А. Б., Романов В. В.** Сравнительный анализ динамики прогностической значимости параметров подготовленности самбистов на разных этапах подготовки // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 9. – С. 30–32.

6. **Тарасенко, Н. П.**, Чичиленко М. В., Барбараш Н. А. Изменения нейродинамических характеристик мозга человека в течение индивидуального года // Физиология человека. – 2007. – Т. 33, № 6. – С. 60–65.
7. **Денисенко, Ю. П.**, Высочин Ю. В. Влияние электромагнитных полей на функциональное состояние нервной системы спортсменов // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 12. – С. 31–32.
8. **Салей, А. П.**, Таркова К. Р., Шуран Л. С. Анализ развития сенсорного утомления у машинистов электропоездов в зависимости от возраста и от периода рабочей смены // Валеологические вопросы взаимодействия соматосенсорных и вегетативных функций в процессе трудовой деятельности: Сборник научных трудов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. – С. 78–83.
9. **Маслова, О. И.**, Горюнова А. В., Гурьева М. Б. и др. Применение тестовых компьютерных систем в диагностике когнитивных нарушений при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью у детей школьного возраста // Медицинская техника. – 2005. – № 1. – С. 7–13.
10. **Маслов, Н. Б.**, Блощинский И. А., Максименко В. Н. Нейрофизиологическая картина генеза утомления, хронического утомления и переутомления человека-оператора // Физиология человека. – 2003. – Т. 29. – № 5. – С. 123–133.
11. **Королева, Т. П.**, Кочеткова С. В. Психологический контроль в системе подготовки стрелков-пистолетчиков // VII Междунар. науч. конгресс «Современный олимпийский спорт и спорт для всех»: Матер. конф. – Т. 1. – М.: СпортАкадемПресс, 2003. – С. 257–258.
12. **Патент 2326595 РФ, МПК А61В 5/16.** Способ оценки времени реакции человека на движущийся объект / Песошин А. В., Петухов И. В., Роженцов В. В. – № 2326595/14; заявл. 04. 06. 2007; опубл. 20. 06. 2008, Бюл. № 17.
13. **СНиП 23–05–95.** Естественное и искусственное освещение. Строительные нормы и правила Российской Федерации. – М.: Изд-во стандартов, 1995. – 30 с.
14. **Методы** и портативная аппаратура для исследования индивидуально-психологических различий человека / Н. М. Пейсахов, А. П. Кашин, Г. Г. Баранов и др. / Под ред. В. М. Шадрина. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1976. – 238 с.

Дорин Александр Васильевич

Аспирант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
СОСТОЯНИЯ ЮНЫХ БОКСЕРОВ КАК ФАКТОР
НАДЕЖНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Dorin Alexander Vasilijevich

A post-graduate of the pedagogic chair of the Ural State University of Physical Culture, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

**EFFECTIVENESS OF SELF REGULATION
OF YONG BOXER'S EMOTIONAL CONDITION AS A FACTOR
OF SPORT ACTIVITIES REL-ABILITY**

Общепринятым в настоящее время является тот факт, что психическая готовность спортсмена – это решающий фактор победы в олимпийском спорте отмечают К. П. Бекешин [1] и Н. А. Худатов [6]. Эффективность целенаправленной деятельности спортсмена зависит не только от уровня развития его важных качеств, но и от того эмоционального состояния, которое предшествует и сопровождает его деятельность, считает Ю. Б. Никифоров [4]. Контроль и саморегуляция эмоционального состояния спортсмена – необходимое условие для решения практических задач повышения эффективности спортивной деятельности заключает А. В. Родионов [5].

Многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов спорта дают основание рассматривать формирование состояния готовности к соревнованию (к старту) как основную задачу психологической подготовки спортсмена [4; 5; 6]. В условиях соревнований возрастает степень эмоциональная напряжения как «рабочего» психического состояния спортсменов, которое может положительно или отрицательно воздействовать на успешность деятельности и требует постоянного эффективного самоконтроля и саморегуляции (4). В тоже время, исследования показывают, что даже среди высококвалифицированных спортсменов довольно значителен процент лиц с недостаточно развитыми навыками саморегуляции эмоционального состояния [6]. В процессе саморегуляции эмоциональных состояний различают три основных уровня: организмический, индивидуальный и личностный [5]. И свойства личности, и ее содержательное наполнение влияют на возникновение и устойчивость психических состояний. Ценностные ориентации, самосознание, самооценка, доминирующие потребности и мотивы, установки, намерения – каждый из этих факторов детерминирует возникновение

и динамику эмоционального состояния. В тоже время, гуманно ориентированный подход при развитии способности юных спортсменов к саморегуляции эмоционального состояния в научной и методической литературе раскрыт еще недостаточно.

Особое внимание изучению психических состояний уделяется в спортивной науке и практике, где формирование состояния психической готовности к соревнованию рассматривается как одна из основных и важнейших задач психологической подготовки. Эмоциональное состояние (как вид психического состояния) рассматривается как интегральная характеристика человека в конкретный промежуток времени, отражающая доминирующие отношения и мотивы, качественное своеобразие и степень напряженности его переживаний, уровень функционирования его познавательных процессов, меру волевой активности и непроизвольной активации, точность и стабильность саморегуляции. Сложность изучения состояния и его саморегуляции обусловлена двойной детерминацией этого психологического феномена – ситуативной и личностной.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречия между высокими требованиями к уровню развития способности юных боксеров к саморегуляции эмоционального состояния, и недостаточным владением студентами физкультурного вуза эффективными индивидуализированными методиками воспитания указанной способности у юных спортсменов.

Цель исследования заключается в обосновании и экспериментальной проверке эффективности гуманно ориентированной методики развития способности юных боксеров к саморегуляции эмоционального состояния.

Экспериментальное исследование проводилось в 2007/08 учебном году в процессе учебно-тренировочных занятий и соревнований юных квалифицированных боксеров. Всего было обследовано 23 спортсмена на базе подросткового спортивного клуба «Спартаковец» г. Мелеуз. Способность к саморегуляции эмоционального состояния оценивалась по величине сдвигов следующих показателей состояния: 1) ЭКС – показатель электрокожного сопротивления «подушечки» указательного пальца ведущей руки, характеризующий уровень активации вегетативной нервной системы; 2) КЧМ – показатель величины критической частоты световых мельканий, характеризующий уровень активации центральной нервной системы; 3) ЧСС – показатель частоты сердечных сокращений, характеризующий уровень активации сердечно-сосудистой системы.

В последние десятилетия появилось ряд новых технологий саморегуляции психического (эмоционального) состояния. Это ментальный тренинг и технологии нейролингвистического программирования [3]. Ценность последнего – в его гуманистической направленности, в наибольшем соответствии принципам личностно ориентированного воспитания.

Личностно (гуманно) ориентированное обучение предполагает приоритет личности, ее самобытности, самоценности, учет в педагогическом процессе

особенностей субъектного опыта каждого юного спортсмена, согласование субъектного опыта с содержанием образования. Личностно ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании [2; 7; 8; 9].

Изучив различные аспекты концепции личностно ориентированного подхода и отметив наиболее значимые моменты в теории саморегуляции эмоционального состояния, в работе был сделан вывод о том, что при формировании оптимального предстартового состояния необходимо, прежде всего, опираться на субъективный жизненный и спортивный опыт каждого юного боксера. При определении параметров оптимального «ресурсного» состояния боксера целесообразно, находить в субъективном спортивном (соревновательном) опыте образ ресурсных состояний мобилизации, направленных на преодоление препятствий различного характера, и восстановления после тренировочных и соревновательных нагрузок. Затем этот образ предлагается юному боксеру прочувствовать во всех модальностях (зрительном, слуховом, кинестетическом), интенсифицировать, закрепить и выработать условный раздражитель для быстрой актуализации (вызывания) «ресурсного» состояния. Эту задачу рекомендуется решать совместно спортсмену и тренеру, который помогает формированию соответствующего образа, его уточнению и закреплению, а также подбору и закреплению адекватного условного раздражителя («якоря»), с помощью которого актуализируется это «ресурсное» состояние в различных ситуациях спортивной деятельности. В практических тренировочных занятиях проявление волевых качеств юных боксеров осуществлялось стимулированием преодоления препятствий спортивной деятельности, субъективная трудность которых варьировалась по качественным и количественным признакам эмоциональной напряженности. Основными препятствиями для юных боксеров были различные формы неблагоприятных эмоциональных состояний такие, как страх, боязнь, неуверенность, напряженность, тревога, недостаточная мобилизация.

На основе разработанной модели были обоснованы содержание понятия способности боксеров к эффективной саморегуляции эмоционального состояния и структурных компонентов этой способности: а) способности к мобилизации ресурсов перед соревновательным поединком (повышение уровня активации основных функциональных систем организма, уверенности в успехе, мотивации и помехоустойчивости); б) способности к самоконтролю психического состояния, его адекватной оценке; в) способности к активизации восстановительных процессов физических и психических ресурсов после завершения поединка (успокоение, расслабление), а также в расширении возможностей использования гуманно ориентированного подхода в условиях тренинга по развитию способностей к саморегуляции эмоционального состояния юных боксеров.

Гуманно ориентированный подход к юным спортсменам был основан на активизации внутреннего, духовного мира, на наполнении процесса спортивного совершенствования личностным смыслом, ценностями, отношением, зафиксированными в субъектном опыте. Результаты педагогического эксперимента представлены в таблице. Как видно, в средней части таблицы, проведение лично ориентированного тренинга привело к статистически значимому повышению эффективности саморегуляции эмоциональных состояний юных боксеров в целом и по двум системам из трех в каждом из двух упражнений.

В задании по произвольному «восстановлению» количество боксеров, сумевших добиться положительных сдвигов в вегетативной нервной системе (ЭКС) после тренинга увеличилось с 50% до 85%. Напомним о наличии обратно пропорциональной зависимости уровня ЭКС и степени активации вегетативной нервной системы.

Таких же успехов достигли в развитии способности к саморегуляции эмоционального состояния наши испытуемые и по показателю сдвигов в центральной нервной системе (КЧМ).

Интегральный показатель развития способности боксеров к произвольному восстановлению, характеризовавшийся количеством положительных сдвигов во всех трех системах (Z+) увеличился на пятипроцентном уровне статистической значимости (таблица).

Повышение способности юных боксеров к саморегуляции эмоционального состояния в после лично ориентированного тренинга

Показатели Ситуация	% «положительных» сдвигов по каждому показателю (восстановление)				% «положительных» сдвигов по каждому показателю (мобилизация)			
	ЭКС	кчм	ЧСС	Z+	ЭКС	КЧМ	ЧСС	Z +
До эксперимента	50	25	25	33	35	40	25	33
После эксперим.	85	60	40	62	55	50	50	52
Δ	-35	-35	-15	-29	-20	-10	-25	-19
P	<0. 01	<0. 01	незн.	<0. 05	<0. 05	незн.	<0. 05	<0. 05

Примечание: условные обозначения: ЭКС – электрокожное сопротивление; КЧМ – критическая частота мельканий; ЧСС – частота сердечных сокращений; Z+ –% сумма «положительных» сдвигов величин показателей

Как свидетельствуют данные, представленные в таблице, изменения показателей развития способности юных боксеров к произвольной мобилизации в целом носили положительный характер. Хотя величина прироста показателей произвольной мобилизации была несколько меньшей, т. е. по

трем параметрам из четырех положительные сдвиги имели пятипроцентный уровень статистической значимости. Это свидетельствовало о том, что после лично ориентированного тренинга развития способности к саморегуляции эмоционального состояния юные боксеры даже в лабораторных условиях сумели лучше мобилизовать основные системы организма, чем до проведения тренинга.

Беседы со спортсменами проявивших относительно низкий уровень способности к саморегуляции эмоциональных состояний позволили выявить причины их относительной «неудачи». Эти спортсмены показали, что обычно формирование навыка у них протекает относительно медленно и требует, как правило, более длительного времени, чем у большинства товарищей. Как свидетельствуют данные, способности испытуемых боксеров к произвольной мобилизации эмоционального состояния после тренинга существенно повысились.

Таким образом, гуманно ориентированный тренинг развития способности юных боксеров к саморегуляции эмоционального состояния содействовал достаточно выраженному и статистически значимому росту показателей способности к активизации восстановления вегетативной и центральной нервной системы, к мобилизации сердечно-сосудистой системы, а также интегрального показателя способности к саморегуляции эмоционального состояния в спортивной деятельности юных боксеров.

Библиографический список

1. **Бакешин, К. П.** Воспитание самостоятельности в процессе учебно-тренировочных занятий по боксу с подростками [Текст] : автореф. дис. . . . канд. пед. наук. – Л. : ГДОИФК, 1982. – 18 с.
2. **Беликов, В. А.** Личностная ориентация учебно-исследовательской деятельности (дидактическая концепция) [Текст] / В. А. Беликов : Монография. – Челябинск : Факел, 1995. – 141 с.
3. **О, Коннор Дж.** Введение в нейролингвистическое программирование [текст] / Дж. О Коннор, Дж. Сеймор. – Челябинск : «Версия», 1997. – 256с.
4. **Никифоров, Ю. Б.** Соревновательная деятельность в спорте с позиции теории деятельности (на примере бокса) [Текст] / Ю. Б. Никифоров // Теория и практика физической культуры. – 1978. – № 4. – С. 57–60.
5. **Родионов, А. В.** Психодиагностика спортивных способностей [Текст] / А. В. Родионов. – М.: Физкультура и спорт, 1973. – 216 с.
6. **Худадов, Н. А.** Психолого-педагогические основы спортивной деятельности единоборцев высокой квалификации [Текст] : дис. . . . д-ра пед. наук в виде науч. доклада / Н. А. Худадов. – М.: ВНИИФК, 1997. – 121 с.
7. **Якиманская, И. С.** Разработка технологии лично ориентированного обучения [Текст] / И. С. Якиманская // Вопросы психологии, – № 2. – 1995. – С. 31–42.
8. **Rogers C.** Freedom to learn for the 80's [Text] Columbus; Toronto; L. ; Sydney: Charles E, Menill Co, A Bell & Howell Co, 1983.
9. **Rogers C.** Inside the world of Soviet professional [Text] // J. of Hum. Psychol. 1987. V. 27(3). P. 277–304.

УДК 371. 311

Макадей Людмила Ильинична

Кандидат психологических наук, доцент Ставропольского государственного университета, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ИЗМЕНЧИВОСТИ У СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫХ ДЕТЕЙ

Makadey Lyudmila Ilyinichna

Candidate of psychological sciences, senior lecturer of the Stavropol state university, R-psyho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

PECULIARITIES OF PERSONAL VARIABILITY IN SOMATICALLY WEAKENED CHILDREN

В настоящее время в медицине значительно возрос интерес к психической сфере больных, страдающих различными соматическими заболеваниями. Медицина при изучении болезней исходит из признания единства соматического и психического, организма и личности во всей сложности их соотношений. Но без психологических знаний в решении этих вопросов не обойтись. Соматическое и психическое, хотя и являются качественно различными явлениями, но реально представляют собой лишь различные стороны единого, живого, конкретного человека. И отрывать эти стороны друг от друга в исследовании такой проблемы, как проблема болезни, представляется принципиально неверным. Психосоматическая проблема имеет такую же длительную историю развития, как и медицина в целом. В ней выделяют два больших аспекта: влияние психических факторов на соматическую сферу человека; влияние соматических факторов на психику человека.

Тело и сознание настолько связаны между собой, что почти любое заболевание можно рассматривать как содержащее психосоматический компонент. Всё, с чем имеет дело человек, в том числе и его тело, дано ему в культурно преобразованном виде, заключено в определённую исторически и культурно детерминированную перспективу. Культурно-историческая концепция развития психики позволяет качественно изменить общее представление о телесном развитии человека (нормальном и аномальном), о закономерностях и механизмах социализации телесных феноменов в норме и патологии. Обращение к патологии позволяет в более яркой форме представить сложную структуру и механизмы функционирования феноменов телесности, выступающих в новом качестве – болезненных симптомов. Постановка вопроса о генезисе телесных расстройств, их структуре и динамике открывает новый ракурс анализа «движения» феноменов телесности – как процесса симп-

томо- и синдромообразования. В. В. Николаева и Г. А. Арина предполагают несколько основных путей патогенеза телесного симптома [4; 5].

Прежде всего, психологический патогенез ряда телесных расстройств связан с отклонениями процесса социализации телесности в детстве.

Другой путь образования телесных симптомов связан с психологической спецификой ситуации болезни, понуждающей человека разворачивать особые формы психосоматической активности. В силу большой витальной значимости болезнь фокусирует на себе психическую активность человека, становится не только предметом пристального и пристрастного внимания, но и порождает специфическую познавательную деятельность (нозогнозию), продуктом которой являются психосоматические новообразования – внутренняя картина болезни, изменившийся образ тела, феномен самочувствия.

В сознании болезни различают ряд существенных взаимосвязанных аспектов. Во-первых, все новое для индивидуума изменения в организме отражаются в сознании. Со временем, в результате повторения аналогичных или близких болезненных состояний или затяжного течения болезни, накапливаемые в субъективном опыте знания о болезни соотносятся, болезнь осознаётся все более полно и детально. Во-вторых, в непрерывном единстве с таким процессом отражения болезни в сознании больного формируется индивидуальное отношение к происходящим изменениям в организме, к самой болезни, её возможным индивидуальным и общественным последствиям.

По мнению Е. Т. Соколовой, В. В. Николаевой изменения личности при хронических соматических заболеваниях относятся к числу наиболее часто наблюдаемых и ярко выраженных изменений психики. Они возникают при самых разных заболеваниях с хроническим течением [3, с. 67].

Как считает В. В. Николаева объективно складывающаяся ситуация хронической болезни создаёт одну из жизненных моделей ситуационно обусловленного кризиса развития у человека [2, с. 77].

По Д. Н. Исаеву изменения личности при тяжёлых соматических заболеваниях рассматриваются как новообразования, возникающие в период кризиса развития, в ситуации тяжёлой хронической болезни [1, с. 166].

Современные представления о сущности концепции болезни предполагают учет всей совокупности изменений, затрагивающих как биологический уровень нарушений (соматические симптомы и синдромы), так и социальный уровень функционирования пациента со сменой ролевых позиций, ценностей, интересов, круга общения, с переходом в принципиально новую социальную ситуацию со своими специфическими запретами, предписаниями и ограничениями.

Вначале сознание болезни, оказываясь новым опытом для больного, может существенно не преобразовать психику. Однако, как правило, более или менее длительное отражение болезненных изменений, происходящих во внутренних органах, в сознании и сопутствующее усложнение отношения к болезни приносят преходящие или стойкие изменения в психику. Эти изменения при одной и той же болезни и при одинаковых объективных сдвигах в сис-

темах (органах) организма оказываются различными в связи с двумя главными обстоятельствами: во-первых, преморбидными особенностями психики больного и, во-вторых, особенностями его личности.

Отражение в сознании возникших болезненных изменений во внутренних органах происходит в единстве с формированием отношения больного к ним. И все же, так же как между отражаемым объектом и образом впечатления никогда не бывает тождества, между отражаемым в сознании больно́го представлением о болезни и объективным характером её также никогда не возникает полного соответствия. Степень такого несоответствия при разных особенностях психики больно́го бывает неодинаковой.

Тяжелое хроническое соматическое заболевание существенно изменяет всю социальную ситуацию развития человека. Оно изменяет его возможности в осуществлении различных видов деятельности, ведет к ограничению круга контактов с окружающими людьми, приводит к смене места, занимаемого им в жизни. В связи с этим наблюдается снижение волевой активности, ограничение круга интересов, вялость, апатичность, нарушения целенаправленной деятельности с падением работоспособности, обеднением и оскудением всего психического облика.

В. В. Николаева также отмечает еще один важный механизм соотношений между психическим и соматическим уровнями функционирования человека – механизм «замкнутого круга». Он заключается в том, что нарушение, возникающее первоначально в соматической сфере, вызывает психопатологические реакции, дезорганизующие личность, а они, в свою очередь, являются причиной дальнейших соматических нарушений. Так, по «замкнутому кругу», развёртывается целостная картина заболевания [2, с. 91–93].

Наиболее ярким примером механизма «замкнутого круга» является реакция на боль, часто встречающаяся в клинике внутренних болезней. Под воздействием боли и хронического физического дискомфорта у пациентов с соматическими расстройствами развиваются разнообразные эмоциональные нарушения. Длительные аффективные состояния меняют параметры физиологических процессов, переводя организм в иной режим функционирования, связанный с напряжением адаптивных систем. Хроническое напряжение адаптивных и компенсаторных механизмов в конце концов может приводить к формированию вторичных соматических нарушений.

Многие из тех ученых, кто изучал особенности реакции личности на заболевание, подчеркивали влияние возраста на ее формирование. Особую ценность представляют работы, посвященные изучению психологии больно́го ребёнка, где пристальное внимание уделяется пониманию переживаний ребёнка, внутренней картине здоровья и других проблемах, связанных с формированием психических состояний здоровых и больно́х детей [5, с. 67–68].

Как известно, психическое развитие ребёнка, его личность с раннего возраста до периода зрелости претерпевают разнообразные и нарастающие изменения. Выделяют три этапа такого развития личности.

Первый этап обозначают как этап формирования основного стереотипа личности, а он отличается вначале более простым (3–5 лет), а затем более совершенным (9–12 лет) процессом выделения себя из окружающей физической и социальной среды.

Второй этап развития психической деятельности и личности получил название этапа индивидуального стереотипа личности (до 15–16 лет).

Третий этап – это формирование социального (общественного) стереотипа личности (16–21 год). Взаимоотношения ребёнка с окружающим миром определяются в основном степенью зрелости чувств, отражающих общее отношение его к среде.

По мнению некоторых авторов, в основе психосоматических и невротических симптомов, а также структуры реагирования на заболевание у взрослых может лежать нарушение отношения к своему телесному и духовному «Я», изменение самосознания. Реакция же на заболевание ребенка формируется иначе, чем у взрослого человека. Это зависит, в частности, от того, что дети долго не разделяют телесное и психическое. Они также думают, что повреждение тела, физическая боль не влияют на мыслительную деятельность. А это, в свою очередь, создает искаженную картину болезни.

На возможность возникновения реакций личности ребёнка на болезнь обратили внимание лишь в последнее время, хотя уже давно было известно, что при соматических заболеваниях в детской психике наступают изменения. При этом оказалось, что формирующееся у детей отношение к заболеванию зависит от многих обстоятельств. В первую очередь – возраста детей, от возникающих у них ощущений боли, тяжести болезни, глубины поражений, необратимости.

Как утверждает Харди, маленький ребёнок не способен осознать тяжесть своей болезни, не понимает, что такое смерть. У детей раннего возраста в результате того, что самосознание полностью не сформировалось, нет дифференцированного сознания болезни. В младшем дошкольном возрасте ещё не определилось «чувство болезни», в связи с чем жалобы ребёнка, как правило, скудны, невротические и психогенные реакции на болезнь встречаются редко. Однако у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста может появиться даже предчувствие близкой смерти, которое приводит к депрессии, а иногда – полному равнодушию (эмоциональному ступору) или вообще отрицанию болезни. Наиболее четко выражено различное отношение к болезни и к пребыванию в больнице. Это зависит, с одной стороны, от индивидуального опыта ребёнка, от условий в которых он воспитывается, а с другой – от этапа развития психики и степени зрелости его личностных особенностей.

Заболевания ребёнка – это всегда трудная ситуация для семьи. Это нарушение установившегося стереотипа отношений в семье, биоритмов ее членов. Больной ребёнок – объект особой заботы и внимания родителей, часто недостаточно дифференцированного, пристрастного, не всегда учитывающего изменения состояния. Реакция ребёнка на болезнь во многом зави-

сит от поведения родителей и тех форм воспитания, которые существуют в семье. Если родители проявляют всегда повышенное беспокойство о здоровье ребёнка, со страхом говорят о больнице, то помещение такого ребёнка в больницу вызывает у него неизменно чувство страха, особенно если речь идёт о ребёнке дошкольного и младшего школьного возраста.

Жизненная ситуация тяжёлой болезни может исказить обычный путь развития ребёнка. «Ребёнок, развитие которого осложнено дефектом – не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, но иначе развитой... Дефективный ребёнок представляет качественно отличный своеобразный тип развития». Высказывая эту мысль, Л. С. Выготский имел в виду прежде всего детей с дефектами органов чувств или с патологией мозга. В равной степени это положение может быть отнесено и к детям, страдающим иными – соматическими – заболеваниями. Болезнь не только изменяет функциональное состояние мозга, но и является для ребёнка тяжёлой психической травмой. Конечно, реакция на болезнь связана с уровнем психического развития ребёнка [3; 4; 5].

Как уже было указано выше, дети младшего школьного возраста вполне отчетливо осознают своё заболевание и, следовательно, определённым образом на него реагируют. Так соматическое заболевание может вызвать у ребёнка астенические симптомы: нарушение сна, повышенную утомляемость, слезливость, обидчивость. В зависимости от тяжести и длительности болезни выраженность астенических симптомов различна. При длительном и неблагоприятном течении может наблюдаться неправильное формирование личности, получившее название «аномального развития личности» (невротическое и патохарактерологическое). При этом у ребёнка наблюдаются стойкие астенические расстройства, на фоне которых возникают истероидные или эпилептоидно-истероидные черты характера. У соматически ослабленных школьников в связи с астеническим синдромом происходит замедленное развитие психических новообразований возраста, т. е. более позднее, чем у здоровых детей, формирование системы произвольных регуляций и эмоционально-волевой сферы.

Вследствие этого такие дети не успевают за своими сверстниками в учебе, у них возникает чувство собственной неполноценности, которое в сочетании с осознанием своей болезни приводит к ряду негативных эмоциональных и личностных реакций. Соматические заболевания являются второй по значимости (после органических повреждений головного мозга) причиной, вызывающей нарушения психического и физического здоровья детей и затрагивающих их личностно-социальное развитие и успешное обучение.

Социальная ситуация развития в школьном возрасте сама по себе создает трудности адаптации ребёнка и противоречие между потребностью в общении и повышенной конфликтностью. Соматическая ослабленность усугубляет эти трудности, способствует появлению негативных личностных реакций, особенно в стрессовых, фрустрирующих ситуациях. Именно соматическая ослабленность порождает ощущение незащищенности, ребёнок находится

в ситуации постоянных ограничений. Он осознает, что отличается от других. Семья и общество ограничивают его активность и самостоятельность. В результате формируется слабая, уязвимая личность, которая не может самостоятельно решать проблемные ситуации, проявляет открытую агрессию, направленную на окружающих. В стрессовых, фрустрирующих ситуациях такие дети не могут самостоятельно принять конструктивное решение.

Как утверждает Исаев Д. Н., разобраться в переживаниях заболевшего ребёнка возможно лишь изучая внутреннюю картину болезни. Такой подход расширяет представление о психологии больного. Формирование внутренней картины болезни у детей отличается от таковой у взрослых тем больше, чем младше ребёнок. Внутренняя картина болезни в зависимости от содержания может быть фактором и положительным и отрицательным. Она влияет на проявление и течение заболевания, на отношения в семье, на успеваемость, оказываясь причиной душевных конфликтов, иногда приводящих к невротическим наложениям. Основными составляющими внутренней картины болезни у детей, по мнению Д. Н. Исаева являются: объективные проявления болезни, особенности эмоционального реагирования личности, уровень интеллектуального функционирования, личный опыт (общежитейский и перенесённых заболеваний), полученная и получаемая информация о здоровье, внутренних органах, о болезни, её причинах, лечении, смерти, отношении родителей и других лиц из окружения ребёнка к его заболеванию, наличие других стрессоров [5, С. 199 – 200].

Таким образом, исследования как отечественных ученых В. В. Николаевой, Е. Н. Соколовой, А. Г. Ариной, Д. Н. Исаева показывают, что соматическая ослабленность может повлечь за собой особую дефицитарную ситуацию развития. Даже не осознавая сути заболевания, ее последствий, ребенок попадает в ситуацию выраженных ограничений на активность, самостоятельность, способы самореализации, что задерживает его познавательное и личностно-социальное развитие.

Библиографический список

1. **Исаев, Д. Н.** Психология больного ребенка. Лекции. – С.-Пб., 1993.
2. **Исаев, Д. Н.** Психосоматическая медицина детского возраста. – С.-Пб., 1996.
3. **Николаева, В. В.** Влияние хронической болезни на психику: Психологическое исследование. – М., 2003.
4. **Николаева, В. В.,** Арина Г. А. От традиционной психосоматики к психологии телесности. // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1996, № 2.
5. **Соколова, Е. Т.,** Николаева В. В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. – М., 2001.

УДК 377

Фролова Светлана Леонидовна

Кандидат педагогических наук, главный специалист учебно-методического отдела, доцент кафедры «Иностранные языки и речевая коммуникация», slfrolova@gmail.com, Москва.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИДЕАЛА СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Frolova Svetlana Leonidovna

The candidate of pedagogical sciences, the main expert of a educationally methodical department, the associate professor of faculty «Foreign languages and speech communications», slfrolova@gmail.com, Москва.

FORMING OF THE PROFESSIONAL IDEAL OF STUDENTS IN TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS

Одним из современных подходов к высшему профессиональному образованию является компетентностный подход, основной целью которого является формирование у студентов необходимых компетенций для успешного осуществления профессиональной деятельности. По данным исследования, проведенного студентами Института сервиса (московского филиала ФГО-УВПО «Российский государственный университет туризма и сервиса») в крупных московских экономических компаниях и туристических фирмах, таких как Strategy Partners, аудиторско-консалтинговая фирма ФБК, «Кот – турс», «Нева», «Свет», «ДИ ТРЭВЕЛ» и др., сегодня на предприятиях ждут профессионально компетентных, устойчивых в социальном и нравственном смысле специалистов.

Компетентный специалист, на подготовку которого ориентированы новые образовательные стандарты, – это не только обладающий прочными профессиональными знаниями выпускник вуза, умеющий эффективно решать профессиональные задачи в стандартной и нестандартной ситуации, способный к творческой преобразующей деятельности в рамках своей компетентности, но и мотивированный к совершенствованию себя как личности и профессионала в течение всей жизни в процессе самообразования. Если первые задачи можно считать дидактическими, то последняя – воспитательная, и эта задача главная, поскольку без внутренней мотивации учения и самовоспитания образовательный процесс бесперспективен.

Возможность поступления в вуз на коммерческой основе и демографический кризис привели к тому, что в высшие учебные заведения массово

поступают не подготовленные и не мотивированные к продолжению образования выпускники школ.

В условиях советской воспитательной системы целенаправленно проводилась профориентационная работа, школьников побуждали задумываться над вопросом: кем быть? – и они при выборе профессии в подавляющем большинстве руководствовались интересом и призванием к ней. После выбора профессии подбиралось учебное заведение, где дают соответствующее профессиональное образование. Сейчас ситуация противоположная: главный вопрос, который решают в семье выпускника школы: куда поступить? Причем критерии выбора вуза следующие: 1) место в рейтинге; 2) стоимость обучения; 3) месторасположение; 4) наличие военной кафедры (для мальчиков); 5) простые условия зачисления, – а потом уже подбирают профессию по материальным соображениям.

Утилитарные мотивы: материальный достаток, стабильное материальное положение, собственная квартира, машина и т. п. – можно использовать в мотивации самостоятельной познавательной деятельности студентов, однако степень их действенности все же намного ниже по сравнению с гуманистическими и социально ценностными мотивами, такими, как самореализация, самоактуализация, общественное признание, общественная польза, творчество, преобразование профессии и др.

Для того чтобы человек стремился к познанию и качественному преобразованию самого себя в профессии посредством нового знания, материальных стимулов недостаточно. В этом смысле человек должен руководствоваться профессиональным идеалом как высшей ценностной профессиональной целью, причем цель должна быть четко осознана, конкретизирована. Отсюда следует, что профессиональное воспитание должно идти впереди профессионального обучения, т. е. сначала нужно создать условия для формирования профессионального идеала, играющего роль основного мотива учения и являющегося источником активности студентов по овладению совокупностью универсальных и профессиональных компетенций.

Поскольку «компетенция» в макете стандарта ВПО третьего поколения трактуется как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [3], а под способностью понимается «состояние, качество, свойство, дающее возможность производить те или иные действия, исполнять ту или иную работу» [5], то мы вправе считать профессиональный идеал первичным по отношению к компетентности. Для того чтобы человек достиг состояния, дающего возможность производить те или иные действия, он должен захотеть научиться их производить, а, овладев определенными знаниями, умениями и навыками, захотеть их совершенствовать, чтобы еще более качественно выполнять работу и добиваться лучших результатов. Желание в данном случае выступает как мотив деятельности, а мотив есть, по А. Н. Леонтьеву, «предметная» потребность [2]. Итак, «предмет», в котором испытывает потребность человек, становится источником активности по удовлетворению пот-

ребности, а «предметом» в профессиональном образовании выступает образ успешного специалиста, конкурентного, востребованного, высоко оплачиваемого. Этот образ есть желанная профессиональная цель, т. е. профессиональный идеал. Таким образом, мы приходим к самоочевидной мысли: формирование профессионального идеала – это основная задача высшего профессионального образования.

Если абитуриенты поступают в вуз по призванию, они уже профессионально ориентированы и мотивированы, у них, как правило, уже на том или ином уровне сформирован профессиональный идеал. В этом случае применяется гуманистическая модель профессионального воспитания, преследующая цель развития и обогащения содержания профессионального идеала, повышения степени его действенности и усиления профессиональной направленности. Такие студенты активно включены в образовательный процесс, выступают как его субъекты и уже на ранних этапах обучения в вузе четко осознают свою профессиональную нишу. Однако, как было сказано выше, поступающих в вуз по интересам и склонностям к профессии, к сожалению, незначительная часть. Большинство студентов первого курса очень смутно представляют или совсем не представляют свою будущую профессию. В этом случае задача преподавателей усложняется, потому что вначале нужно сформировать у студентов образ профессии и заинтересовать ею. Вуз выполняет в этом случае функции школы по профессиональной ориентации обучающихся. Если цель профессиональной ориентации будет достигнута и студенты на первых курсах не разочаруются в выборе профессии, начинается строительство профессионального идеала. При правильной организации учебно-воспитательного процесса, смещении приоритетов в плоскость воспитания изначально слабо профессионально ориентированные студенты могут успешно осваивать образовательную программу и стать компетентными специалистами. Таким образом, при формировании профессионального идеала реализуется идея полимодельности профессионального воспитания.

Реализация той или иной модели воспитания при формировании профессионального идеала предполагает использование разных приемов и стимулов воспитания, разных форм обучающего рефлексивного диалога со студентами. При этом совокупность и последовательность методов воспитания будет следующей:

- Активизация сознания в поиске профессионального идеала.
- Демонстрация модели специалиста как образа профессионального идеала и основы для строительства индивидуального профессионального идеала.
- Информация о содержании профессионального идеала.
- Рефлексия и самоанализ деятельности по формированию профессионального идеала.

Строительство индивидуального профессионального идеала начинается с «укола сознания», поскольку идеал это структурный компонент ценностного сознания личности. В ходе рефлексивной диагностики профессиональных идеалов, которая, помимо контрольной, выполняет и воспитательную функцию, студенту задаются вопросы о профессиональном идеале, его содержании, его роли в профессиональной карьере, и он вынужден задумываться над ними, вынужден искать и строить идеал как цель профессионального образования. Если студент понимает, зачем он учится, мобилизация его усилий, направленных на достижение поставленной цели, будет оптимальной. Если при этом цель профессиональной деятельности представлена в наглядных привлекательных желанных образах, то начинают активно работать механизмы внутренней мотивации реализации образов в действительности. Студент сам ставит ближние и перспективные задачи профессионального развития, разрабатывает индивидуальный образовательный маршрут и программу самовоспитания.

Таким образом, наглядно представленная, желанная мотивирующая цель, чем является профессиональный идеал, выступает в качестве мощного действенного мотива профессионального самосовершенствования и образования в течение всей жизни. Профессиональный идеал выполняет функцию целеполагания и, что особенно важно, прогностическую и программную функции, потому что в его содержании есть не только ответ на вопрос: чего я хочу добиться в профессиональной деятельности, но и ответ на вопрос: как этого добиться, поскольку профессиональный идеал как сложное интегрированное мировоззренческое образование включает в себя несколько содержательных аспектов или компонентов, в частности наряду с перспективной стратегической профессиональной целью осознаются ближние, более легко реализуемые цели и задачи. Мотивирующая и стимулирующая профессиональное самосовершенствование функции идеала вытекают из его определения. Согласно философской энциклопедии идеал – это образец, норма, идеальный образ, определяющий способ и характер поведения человека или общественного класса [6, с. 195]. Вызывая стремление реализовать «идеальный образ» в жизни, идеал становится мощным стимулом активности и мотивом деятельности по реализации замышленного. Постепенное воплощение задуманного, как бы частичная реализация идеала, вызывает яркие положительные эмоции и укрепляет желание и потребность совершенствоваться далее.

По сути, профессиональное образование есть не что иное, как разомкнутый во времени процесс формирования профессионального идеала, занимающего главное место в иерархии жизненных идеалов личности и интегрирующего в себе содержание значимых для личности профессионально важных ценностей и качеств. По мере развития профессиональный идеал становится детерминантом сознания личности, поэтому для настоящих профессионалов профессия становится образом жизни, а сами они стано-

вятся творцами и преобразователями профессии, определяя ее дальнейшее совершенствование.

Основную часть информации о профессиональном идеале студенты получают в процессе освоения дисциплин рабочего учебного плана. Поскольку главным средством обучения и воспитания в высшем учебном заведении является содержание учебного процесса, то в целях формирования профессионального идеала необходимо актуализировать воспитательный потенциал учебных дисциплин. Актуализация воспитательного потенциала дисциплины требует корректировки всего учебно-методического комплекса и ориентации его на профессиональный идеал.

Работу над учебно-методическим комплексом можно проводить по следующему алгоритму:

1. Внимательное изучение документов, определяющих программу подготовки и требования к уровню подготовки специалистов: Государственный образовательный стандарт ВПО специальности; модель подготовки специалиста (если есть), модель личности специалиста (если есть), рабочий учебный план.

2. Определение целей дисциплины в рамках компетентного и идеалоориентированного подхода, т. е. с учетом формирования необходимых универсальных и профессиональных компетенций, профессионально важных качеств, профессионально значимых ценностей, социальных и нравственных качеств личности студента, составляющих содержание его профессионального идеала.

3. Определение роли, значения, места и связи дисциплины с другими дисциплинами учебного плана в системе подготовки специалистов указанного профиля.

4. Формулировка дидактических, воспитательных и развивающих целей дисциплины.

5. Отбор учебного содержания дисциплины с учетом поставленных целей и в соответствии с нормативными документами (см. п. 1).

6. Выделение и характеристика наиболее значимых, или ключевых, тем курса в реализации поставленных образовательных целей.

7. Определение списка универсальных и профессиональных компетенций и профессионально важных качеств студентов, формируемых в процессе изучения дисциплины.

8. Разработка контрольно-измерительных материалов для текущей диагностики и итогового контроля уровня сформированности компетенций и качеств студентов в ходе изучения дисциплины.

9. Разработка и написание входящих в состав УМК элементов: рабочей учебной программы и приложений к программе, а именно: методических указаний для самостоятельной работы студентов и методических рекомендаций для преподавателя.

На примере дисциплины «Русский язык и культура речи» покажем, как организовать воспитывающее обучение студентов. Основная задача назван-

ного курса – формирование коммуникативной компетентности, являющейся составной частью содержания профессионального идеала. От преподавателя требуется использовать воспитательный потенциал дисциплины за счет усиления ее практической направленности, эмоционально-ценностного воздействия на студентов в ходе работы над текстами, использования диалоговых форм обучающего общения.

При составлении рабочей программы по дисциплине «Русский язык и культура речи» преподаватель должен сделать акцент на тех темах, которые наиболее важны для формирования профессионального идеала, а именно его коммуникативной составляющей. Это такие темы, как «Функциональные разновидности русского языка», «Функциональные стили русского языка», «Официально-деловой стиль. Требования к языку деловых бумаг», «Научный стиль речи. Виды переработки научного текста», «Публицистический стиль речи. Эмоциональные средства в публицистическом стиле», «Функционально-смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение». «Жанровое разнообразие текстов», «Ораторское искусство», «Нормативный аспект культуры речи», «Коммуникативный аспект культуры речи», «Речевой этикет».

Изучение указанных тем должно быть аудиторным: на лекциях, семинарах, практикумах, тренингах. Формирование в ядре ценностного поля личности такой ценности, как общение, означает воспитание ценностного отношения к языку посредством организации работы студентов с текстами высокой художественной значимости. К сожалению, у многих студентов не развито эстетическое чувство слова. Работая с текстом самостоятельно, они не замечают его художественных достоинств. Преподаватель должен подчеркнуть красоту и значимость отдельных деталей и целого текста, обратить внимание студентов на выразительные средства языка. Тщательно подбирая тексты разных стилей для анализа, нужно стараться вызвать у студентов чувство восхищения художественным, научным, деловым и публицистическим словом. Восприятие мастерски написанных текстов сопровождается сильными положительными эмоциями, переживание которых может стать потребностью, на основе которой формируется отношение к языку и общению, которое невозможно без языка, как вечным духовным ценностям. Через эстетические переживания, положительные эмоции воспитывается любовь к родному языку, а значит, формируется мотивация к его дальнейшему изучению.

Для домашней самостоятельной работы нужно предлагать студентам не только высоко художественные, но и актуальные для их возраста тексты. Например, сравните тексты популярных песен 80-х годов XX века и тексты хитов начала XXI века. Дайте письменную оценку текстов, отметив их художественные достоинства и недостатки. Замечено, что при выполнении таких заданий достигается интересный воспитательный эффект: студенты, которые с удовольствием на досуге слушают хиты, изумляются невыразительности, скудости, примитивности словаря современных текстов, их при-

ближенности к языку бытового общения. Подобные задания можно давать на примере прозаических текстов с одинаковой темой, например, сравните пейзажные (портретные, интерьерные и др.) зарисовки из произведений известных писателей XIX века и популярных писателей XXI века и письменно выразите мнение о языковых особенностях этих текстов. Эти упражнения формируют языковой вкус студентов.

При разработке системы заданий для студентов нужно помимо целей формирования коммуникативных компетенций ставить воспитательные цели: формирование интереса к русской классической литературе, формирование ценностного отношения к языку как национальному достоянию и др. Например, выучите наизусть стихотворение И. С. Тургенева «Русский язык». Как вы понимаете смысл и значение эпитетов в этом стихотворении? Докажите актуальность стихотворения И. С. Тургенева для нашего времени.

Выучите наизусть стихотворение И. А. Бунина «Слово». Как вы понимаете слова поэта о человеческой речи: «И нет у нас иного достоянья...»?

Подберите и запишите высказывания писателей, поэтов, ученых о русском языке. Выучите некоторые из них наизусть.

Вызывают интерес у студентов и тоже оказывают воспитательное воздействие следующие задания:

– Найдите в произведениях русских писателей (А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, И. А. Бунина и др.) примеры описаний природы, внешности героев, интерьера, экстерьера. Проанализируйте языковые средства, которые использовали художники для придания выразительности создаваемым картинам.

– Прочитайте жалобу Ивана Ивановича из повести Н. В. Гоголя на своего соседа Ивана Никифоровича и укажите, какие нормы делового письма нарушены героем.

– Найдите в художественной литературе эпизоды, когда герои, нарушающие требования официально-делового стиля, попадали в комичные ситуации.

– Составьте аннотацию на книгу из той области наук, которой Вы интересуетесь. Постарайтесь заинтересовать этой книгой однокурсников.

Чтобы усилить практическую направленность курса, можно приглашать на занятия представителей организаций, с которыми сотрудничает вуз, бывших выпускников, успешно работающих на производстве, которые смогут мотивировать студентов конкретными примерами из своей производственной практики, поскольку трудно отыскать профессию, где не требовались бы коммуникативные компетенции.

Немаловажное значение в формировании коммуникативной компетентности как одного из содержательных аспектов профессионального идеала имеют инновационные формы обучающего общения со студентами: эвристические беседы, лекции с элементами беседы, исследовательско-поисковая самостоятельная работа, практикумы, речевые тренинги, защита проектов,

аудиторные просмотры телепередач с последующим анализом речевой ситуации, мастерские устного и письменного слова.

Актуализация воспитательного потенциала учебного содержания дисциплин – это одно из средств формирования профессионального идеала студентов как способа повышения качества образования.

Важной частью учебного процесса является диагностика профессиональных идеалов студентов, которая преследует несколько целей, во-первых, контроль качества образования; во-вторых, профессиональная ориентация студентов; в-третьих, формирование устойчивых профессиональных интересов и устойчивой профессиональной направленности личности, таким образом, помимо контрольной функции, диагностика профессиональных идеалов выполняет воспитательную функцию.

При составлении программы изучения профессиональных идеалов и разработке инструментария необходимо исходить из понимания идеала как структурного компонента сознания и интегрированного мировоззренческого образования, формирующегося под влиянием всех факторов социальной среды, поэтому нужно использовать рефлексивные методики. Обращаясь к себе самому посредством предлагаемых в анкетах, опросниках, тестах и т. п. вопросов, студент попадает в ситуацию поиска смыслов, в ситуацию конкретизации целей своей деятельности. Он вынужден последовательно строить свой идеал и сопоставлять/сравнивать себя настоящего с собой будущим, т. е. со своим идеалом. Таким образом осуществляется внутренняя сознательная работа студента по формированию личностного профессионального идеала: от поиска смыслов и целей к их осмыслению, от осмысления к вербализации, от вербализации к реализации, от реализации к новому поиску и так до бесконечности.

Диагностика профессиональных идеалов проводится поэтапно. На первом этапе (первый – второй курсы вуза) используются следующие методики:

1. Анкета о детских интересах и играх.
2. Методика «Незаконченный тезис» [7].
3. Анкета-тест о нравственных идеалах [1, с. 194-198].

Диагностика № 1 и № 2 может проводиться одновременно. Между диагностикой № 1/№ 2 и диагностикой № 3 должно пройти не менее 10 дней.

Второй этап (третий-четвертый курсы вуза) включает в себя следующие методики:

4. Методика ценностных ориентаций М. Рокича [4].
5. Сочинение «Мой профессиональный идеал».
6. Самооценка профессионально важных качеств.

Инструкция по второму этапу: диагностики № 4 и № 5 могут проводиться одновременно. Между диагностикой № 4/№ 5 и диагностикой № 6 должно пройти не менее 7 дней.

Третий этап диагностики (конец четвертого – пятый курсы вуза).

7. Анкета-тест о профессиональном идеале.
8. Сочинение «Я – профессионал».

9. Сочинение для выпускников «Путь моего профессионального становления в вузе». (Диагностика № 9. Инструкция: Выполняется в домашних условиях).

Инструкция по третьему этапу: между диагностиками № 7 и № 8 должно пройти не менее 10 дней. Диагностика № 9 выполняется в домашних условиях (по желанию выпускника).

На первом этапе диагностику профессиональных идеалов проводят кураторы групп, на втором и третьем этапах она проводится сотрудниками отдела воспитательной работы, также к проведению диагностики привлекается профессорско-преподавательский состав вуза. С результатами диагностики знакомятся на кафедральных заседаниях, научно-практических конференциях, советах факультета, чтобы своевременно вносить коррективы в учебно-воспитательный процесс.

Таким образом, формирование профессиональных идеалов студентов является стратегической целью высшего профессионального образования, а идея профессионального идеала – смыслообразующим ядром концепции профессионального воспитания. Реализация концепции идеалоориентированного образования предполагает: 1) разработку и демонстрацию модели специалиста как образа профессионального идеала, на основе которой студенты строят индивидуальный профессиональный идеал; 2) актуализацию воспитательного потенциала учебного содержания дисциплин с ориентацией на модель специалиста; 3) организацию воспитывающего учебного диалога; 4) рефлексивную диагностику профессиональных идеалов студентов.

Библиографический список

1. **Гостомыслова, С. Л.** Формирование нравственных идеалов старших школьников в условиях воспитательной среды общеобразовательного учреждения [Текст]: диссертация . . . кандидата педагогических наук: 13. 00. 01 / С. Л. Гостомыслова. – Киров, 2004. – 210 с. : ил.
2. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. **Макет** федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. [Электронный ресурс] / Сайт «Российское образование: федеральный портал». – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>, свободный.
4. **Рокич, М.** Методика «Ценностные ориентации». [Электронный ресурс] / Сайт «PsyLib. MyWord.ru Archive». – Режим доступа: <http://www.pk.mcdir.ru/lib1/info/2305.html>, свободный.
5. **Толково-словообразовательный словарь.** [Электронный ресурс] / Сайт «ГРАМОТА. РУ» – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari/>, свободный.
6. **Философская энциклопедия** [Текст]. В 5 томах. Т. 2. / гл. ред. Ф. В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1962. – 575 с.
7. **Щуркова, Н. Е.** Диагностика воспитанности: педагогические методики [Текст]/Н. Е. Щуркова. – М.: Московский педагогический государственный университет им. В. И. Ленина, 1992. – 15 с.

Нуртазина Айман Нурахметовна

Аспирант Уральской государственной академии ветеринарной медицины, Marya.07@mail.ru, Троицк

**АНАЛИЗ ВНЕДРЕНИЯ КРЕДИТНОЙ
СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ**

Nurtazina Ayman Nurakhmetovna

Post-graduate student of the Ural state academy of veterinary medicine, Marya.07@mail.ru, Troitsk

**ANALYSIS OF INTRODUCTION OF CREDIT SYSTEM OF
TRAINING IN KAZAKHSTAN**

Сегодня страны СНГ и ближнего зарубежья, как и большинство мирового сообщества, живут в эпоху индустрии знаний, являющейся интеллектуально-технологической основой обеспечения выживания, процветания и развития наций. Речь по существу идет о процессе становления качества образования, необходимого в современную эпоху, что является общей приоритетной задачей образовательной политики рассматриваемых стран. В этом отношении уникальность ситуации состоит в том, что если политическое осознание приоритетности качества образования как сверхзадачи в развитых странах относится еще к середине XX века, то для стран рассматриваемого региона этот процесс начался приблизительно 10–12 лет назад.

В силу непростых объективных социально-экономических условий, конкурентной борьбы на мировых рынках, требований научно-технического прогресса общей исходной точкой для образовательной политики этих стран является прежде всего поиск и создание эффективных механизмов повышения качества подготовки специалистов высшей квалификации, способных оказать решающее положительное воздействие на всю систему образования.

Таким образом, именно приоритетность реформирования сферы высшего образования (при необходимой сопряженности с другими уровнями) предопределяет успех и неудачи функционирования и развития всей системы образования той или иной страны. В этой связи, анализ функционирования и развития высшего образования в рассматриваемых национальных системах позволяет говорить о ряде общих предпосылок и тенденций (в большей или меньшей степени учитывающих соответствующие процессы и инновации в образовании развитых странах Запада),

оказывающих непосредственное влияние на приоритеты собственной образовательной политики.

В современных условиях подготовка специалистов высшей квалификации в Казахстане осуществляется на основе кредитной системы обучения, которая обеспечивает непрерывность образования, аккумуляцию учебных достижений и взаимопризнание образовательных программ. Такая система выступает реальным механизмом интеграции в мировое образовательное пространство, позволяющим обеспечить требования Болонской Декларации и Международной стандартной классификации образования. В Республике разработаны соответствующие госстандарты и накоплен значительный опыт внедрения кредитной системы в вузы [1; 2; 3].

Ключевые моменты кредитной системы обучения:

- при кредитной системе обучения увеличивается объем самостоятельной работы студента;
- соизмерение трудоемкости каждой дисциплины с бюджетом личного времени преподавателей;
- введение системы кредитов для оценки трудозатрат обучающихся и преподавателей по каждой дисциплине;
- свобода выбора обучающимися дисциплин по выбору, предусмотренных в рабочем учебном плане специальности, что обеспечивает их непосредственное участие в формировании индивидуального учебного плана;
- свобода выбора учащимися преподавателя;
- вовлечение в учебный процесс эдвайзера, содействующего обучающимся в выборе образовательной траектории;
- использование интерактивных методов обучения;
- активизация самостоятельной работы обучающихся в освоении образовательной программы;
- академическая свобода факультета (отделения) в организации учебного процесса;
- обеспечение учебного процесса всеми необходимыми и методическими материалами на бумажных и электронных носителях;
- эффективные методы контроля учебных достижений обучающихся;
- использование балльно – рейтинговой системы оценки учебных достижений обучающихся по каждой дисциплине.

Следующая составляющая кредитной системы – система правил прохождения обучения, в ней закрепляются такие нормы, как:

- общее количество кредитов, необходимых для получения диплома и диплома с отличием (в некоторых вузах имеется две степени отличия – Honors и High Honors);
- минимальное количество кредитов, которое необходимо получить по тем или иным блокам учебного плана;

- количество кредитов, необходимое для завершения этапа обучения и/или перевода на следующий курс;
- средний балл по успеваемости (GPA), требуемый для получения диплома и диплома с отличием;
- правила получения диплома по двум специальностям;
- правила досрочного получения диплома либо более длительного обучения;
- правила перевода в другой вуз и из другого вуза;
- правила ухода в академический и декретный отпуск и последующего восстановления;
- условия отчисления студента за неуспеваемость и по другим причинам;
- дополнительные требования к получению диплома – успешная защита ВКР, успешная сдача государственных экзаменов по специальности, другие требования;
- возможность получения дополнительных кредитов за дополнительные работы, включая проектно-аналитические, исследовательские, участие в конференциях, спортивных соревнованиях и т. д.;
- правила пересчёта кредитов при переводе в другой вуз/из другого вуза [2, с. 3–11, 4, 6].

Организация учебного процесса при кредитной системе требует необходимой подготовки, в первую очередь, усвоения самой сути кредитной системы. Следующий этап – реализация практических шагов, с учетом специфики вуза, очень тщательная разработка порядка внедрения кредитной системы, изучение ее коллективом. Кроме того, студенты должны иметь полное представление о кредитной системе. Важным нам представляется создание в рамках вуза полиграфии по издательству учебного материала. Рост канцелярской работы – неизбежное явление кредитной системы. В связи с тем, что новая система опирается на самостоятельность студентов и заставляет заранее начать работу по созданию новых учебных материалов, пособий. Одним из основных условий внедрения КСО является создание информационной сети, увеличение объема передачи информации, компьютерная обработка информации, касающаяся студентов и преподавателей. Новая система намного увеличивает учетную работу контроля над успеваемостью и посещаемостью студентов, за их оплатой за учебу, а выполнение этих видов работ невозможно без компьютерной обработки [3, с. 24–29].

Правильная организация образовательного процесса на основе кредитной системы обучения обеспечивает прозрачность всех этапов и видов учебной деятельности при условии, если контроль и учет результатов учебных занятий обучающихся осуществляется непрерывно, а оценка их знаний, умений, и навыков носит накопительный характер.

КСО создает возможность:

- более гибко планировать академические программы, ориентируясь на запросы рынка труда;
- объединять программы, если у студента возникает необходимость корректировать направление собственной подготовки;
- осуществлять академическое признание предшествующего обучения при переводе студента как из одного вуза в другой, так и на другую специальность;
- осуществлять в случае необходимости, обучение поэтапно (с перерывами во времени), что особенно важно для студентов, имеющих материальные затруднения или нехватку времени, при этом больше учитываются индивидуальные особенности студентов.

Нами было проведено анкетирование среди преподавателей и студентов ВУЗов Костанайской области по теме «Опыт внедрения кредитной системы обучения недостатки, достоинства КСО перспективы». В анкетировании участвовало 132 преподавателя из трех вузов – Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, Костанайского инженерно-экономического университета им. М. Дулатова, Костанайского социально-технического университета им. З. Алдамжара, а также 926 студентов (опрос проводился с помощью Альянса студентов Казахстана по Костанайской области).

В качестве достоинств кредитной системы обучения до 50% опрошенных преподавателей отмечают балльно – рейтинговую оценку студентов, что является стимулом для своевременного и систематичного подхода к выполнению различного рода работ, повышению качества успеваемости, и тесное сотрудничество преподавателя со студентом.

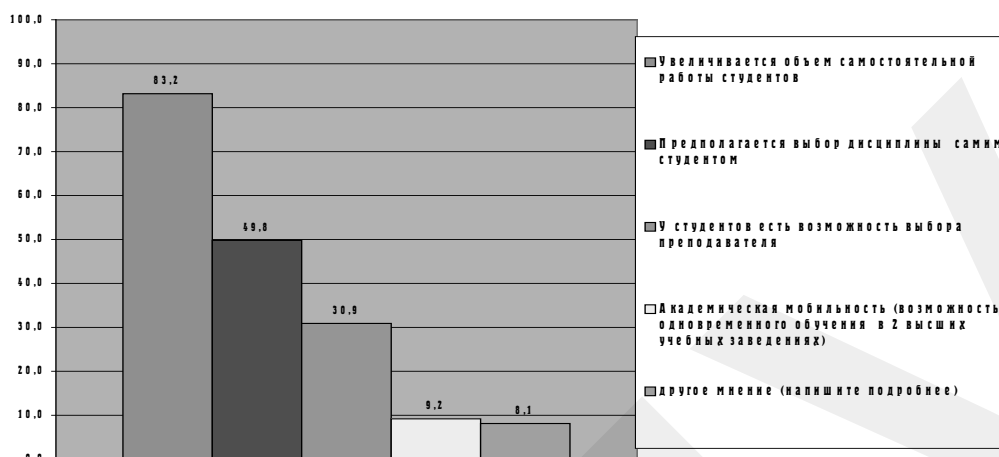
Для учебного заведения можно отметить следующие плюсы КСО – применение новых образовательных технологий, повышение конкурентоспособности данного учреждения и его выпускников, качества образования и соответственно рейтинга вуза.

По результатам анкетирования можно выделить следующие группы затруднений с которым сталкиваются участники образовательного процесса:

- увеличение документооборота, трудозатратности преподавателя;
- категоричное требование КСО в использовании тестов при итоговом контроле, что не дает возможности студентам проявлять творческую активность;
- нехватка времени для выдачи материала;
- необходимость улучшения и увеличения материально – технической базы для проведения занятий.

В опросе участвовали студенты 1–4 курсов, очной формы обучения на вопрос «Что вы знаете про кредитную систему обучения?».

Что Вы знаете про кредитную систему обучения?

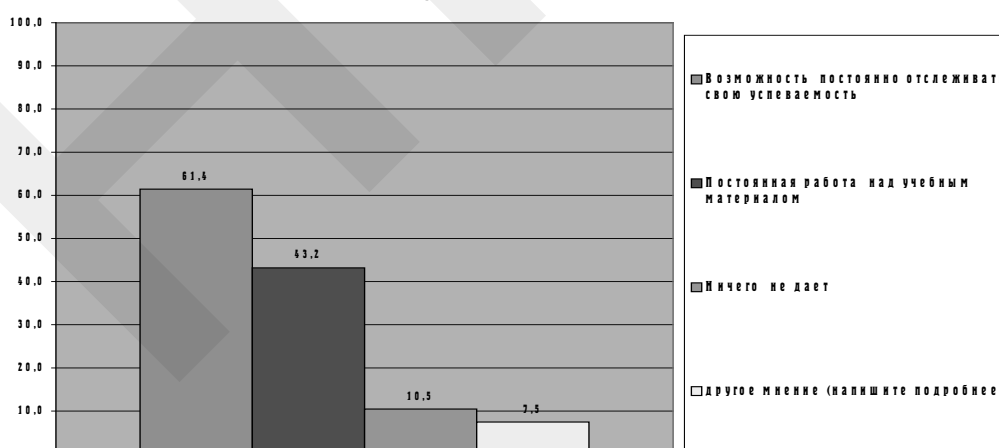


83,2% опрошиваемых отмечают увеличение объема самостоятельной работы, что является одним из обязательных условий кредитной системы обучения.

Также студенты при ответе на вопрос что их интересует по КСО отмечают, что хотели бы узнать побольше о студенческой мобильности. (Академическая мобильность – возможность одновременного обучения в 2-х высших учебных заведениях, либо получения диплома по 2-й специальности, дополнительного образования одновременно с основным в этом же ВУЗе.)

Как было сказано выше преподаватели одним из достоинств КСО считают внедрение балльно – рейтинговой системы оценок. Студенты согласны с этим и 61,4% из опрошиваемых отмечают, что данная система оценивания дает возможность постоянно отслеживать свою успеваемость:

Что дает студенту использование балльно- рейтинговой системы оценки учебных достижений?



К свободе выбора преподавателей и траектории обучения, что предусматривается кредитной системой обучения опрошиваемые студенты в большинстве своем относятся положительно, но понимают свою ответственность и значимость данных моментов.

Опрос студентов показал, что около 42,1% из них позитивно относятся к самостоятельному составлению своего индивидуального плана, 29,2% отрицательно, 28,7% нейтрально. Причем процент студентов, положительно оценивающих перспективу выбора дисциплин, на старших курсах выше, чем на младших. Такие результаты вполне ожидаемы и объяснимы: у большинства студентов только во второй половине срока обучения появляется более или менее ясное представление о собственных целях образования, перспективах трудоустройства и карьерных планах. Отсюда можно сделать вывод, что большинство обязательных дисциплин следует включать в учебные планы именно на младших курсах, и доля обязательного компонента трудоемкости в учебных планах младших курсов должна быть наибольшей. Такой подход, с одной стороны, позволит минимизировать возможность конфликта между жесткостью программы и возрастающей к старшим курсам способностью и желанием студента самостоятельно формировать свой индивидуальный план. С другой стороны, будет способствовать мобильности: чем большая доля обязательной части программы пройдена студентом, тем меньше вопросов возникает при переходе студента из вуза в вуз.

Процесс формирования индивидуальных планов студентов, должен строиться на соответствующей методической и технологической поддержке, основными составляющими которой является:

- в информационном аспекте – формирование стандартизированных описаний программ и курсов, «информационных пакетов» и каталогов;
- в организационном аспекте – формирование службы академических консультантов – «эдвайзеров»;
- в технологическом аспекте – разработка информационной технологии формирования индивидуальных планов, их обработки и последующего расчета нагрузки.

Также для полного качественного освоения материала необходимо обеспечение соответствующих условий – своевременное внесение коррекции в расписание, учет режима труда и отдыха студентов, обновление и пополнение материально – технической базы университета.

Подводя итоги анкетирования можно сказать следующее: опрошиваемые в целом положительно относятся к введению кредитной системы обучения, понимая это как необходимость во времена экономических, социальных, политических, информационных преобразований.

Причинами неудовлетворенности в основном являются: недостаточная информация по КСО; необходимость более эффективной методической, психолого – педагогической помощи со стороны УМО вузов, недостаточная подготовка к использованию современных технологии обучения, материальная техническая база ВУЗов, нуждающаяся в обновлении в соответствии с

требованиями сегодняшнего дня – все это не позволяет в полной мере реализовать все достоинства данной системы обучения;

Таким образом подводя итоги можно сделать следующие выводы: кредитная система сама по себе не ведет автоматически к повышению качества образования и не гарантирует определенного качества.

При кредитной системе учебный процесс может быть организован по разному и его эффективность зависит от таких факторов, как:

- обеспеченность студентов современными учебниками, компьютерами, наличие эффективного доступа к Интернету;
- количество студентов в учебной группе;
- выбор формы занятия, удачной для рассмотрения темы;
- общая квалификация преподавателя;
- владение современными методами преподавания;
- организация самостоятельной работы студента;
- и многих других.

Отсутствие одного или более факторов или неудачная организация компонентов процесса обучения могут значительно понизить эффективность преподавания и качество образования в целом. В то же время, эффективное использование возможностей кредитной системы и активных форм обучения, опирающихся на применение современных аудио – визуальных средств, компьютерной техники обширных библиотечных и Интернет-ресурсов, несомненно, поднимет образование на качественно высокий уровень.

Библиографический список

1. **Асанов, Н. А.** Ахметова Г. К., Дадебаев Ж. Д., Вопросы внедрения кредитной системы обучения в Казахском Национальном Университете. http://umo.kazsu.kz/article_pdf/Achmetova_Dadebaev_Asanov.pdf
2. **Ахметова, Г. К.** Кредитная система обучения как путь модернизации высшего образования Казахстана: от зарубежного опыта к поиску собственной траектории / Г. Х. Ахметова // Образование – дело моей жизни: статьи, публикации, выступления. – Алматы, 2007. – С. 156–164.
3. **Болонский** процесс. Миф или реальность? Ю. Давыдов / Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 3–11.
4. **Болонский** процесс. Миф или реальность? Ю. Давыдов / Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 3–11.
5. **Курганбаева, А. Х.** Проблемы внедрения кредитной системы обучения студентов / А. Х. Курганбаева; К. А. Мушатов // Казахский национальный университет им. Аль-фараби на пути ускоренной модернизации высшего и послевузовского образования: материалы XXXVI научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава КазНУ им. Аль-Фараби. – Алматы, 2006. – кн. 1. – С. 51–55
6. **Практическая** реализация кредитной системы обучения в Республике Казахстан и проблемы преемственности содержания образовательных программ/ под ред. Т. А. Кожамкулова. – Алматы: Казак университеті, 2005. – 116 с.

7. **Чакерхан, Г.** Организационное обновление учебного процесса в МГУНТ / Научно-методические аспекты реализации кредитной технологии в системе высшего профессионального образования. Материалы XXXIII научно-методической конференции профессорского – преподавательского состава Казахского национального университета им. Аль-фараби. ЧАСТЬ I. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. – 136

8. **Чучалин, А.** Кредитно-рейтинговая система [Текст] / А. Чучалин, О. Боев // Высш. образования в России. – 2004. – № 3. – С. 34–39. – (Болонский процесс). – Библиогр. : с. 39 <http://www.geocities.com/ects4arabaev/creditglossari.htm> <http://www.marstu.mari.ru:8101/mmlab/home/public/itform.html> <http://www.pau.edu.kz/home1/student.php?kod=1&lng=rus> Quels sont les avantages pour la société d'investir dans le capital humain? // Problemes economiques. 2002. N 2759., p. 23-26

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;

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)

7/2009

Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Ответственный секретарь: Н. В. Кергилова
Оператор электронной верстки: А. С. Коломин
Программисты: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова
Технический секретарь: Н. П. Алексеева

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. ??,?? Уч.-изд. л. ??,??
Подписано в печать: 27.07.2009. Тираж 1000 экз. Заказ № 385.

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

Техническая ошибка.
В номере 6/2009 «Сибирского педагогического журнала»
на стр. 348 следует читать «Подписано в печать: 20.06.09»