

«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

Научное периодическое издание

6/2011

Новосибирск

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

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6

Главный редактор – В. А. Беловолов, доктор педагогических наук, профессор

Редакционно-издательская коллегия – совет:

Председатель – П. В. Лепин, доктор педагогических наук, профессор

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Л. Н. Алексашикина, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, ректор БГПУ М. Акмуллы, Уфа

С. П. Беловолова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

В. Б. Гаркай, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ, Новосибирск

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

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

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

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

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

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

А. К. Кусаинов, Президент академии педагогических наук республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы

В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, ректор АГПА, Барнаул

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

В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

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

В. С. Нургалеев, доктор психологических наук, профессор, Красноярск

М. П. Пальяов, доктор педагогических наук, профессор, Томск

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

С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, ректор, КГПА, Новокузнецк

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

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

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

Ф. Ш. Терезулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

Л. И. Холина, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. Г. Храпченков, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

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

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

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 по каталогу «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
Ссылки на журнал при цитировании обязательны

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

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

Scientific periodicals

6/2011

Novosibirsk

«Siberian pedagogical journal» is included in the list of peer-reviewed scientific journals and publications, major scientific results of dissertations for academic degrees of doctor and candidate of sciences should be published in it» WAC

The new version of the list is approved by the Presidium of the Supreme Certification Commission
Russian Ministry of Education, February 19, 2010 № 6/6

Editor in Chief – **V. A. Belovolov**, doctor of pedagogical sciences, professor
Editorial Board – Board:

Chairman – **P. V. Lepin**, doctor of pedagogical sciences, professor

N. P. Abaskalova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

V. A. Adolph, doctor of pedagogical sciences, professor, Krasnoyarsk

R. I. Iseman, doctor of biological sciences, Novosibirsk

L. N. Alexashkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow

R. M. Asadulin, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa

S. P. Belovolova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

M. A. Galaguzova, doctor of pedagogical sciences, professor, Ekaterinburg

V. B. Gargai, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

A. D. Gerasev, doctor of biological sciences, professor, Novosibirsk

D. A. Danilov, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAO, Yakutsk

A. K. Zhafyarov, doctor of physical and mathematical sciences, professor, corresponding member of the RAO, Novosibirsk

V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, professor, Novosibirsk

V. P. Kaznacheev, doctor of medical sciences, professor, academician of RAMS, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Kemerovo

T. K. Klimenko, doctor of pedagogical sciences, professor, Chita

A. K. Kusainov, President APN R. Kazakhstan, doctor of pedagogical sciences, professor, Almaty

V. M. Lopatkin, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul

L. I. Lurie, doctor of pedagogical sciences, professor, Perm

V. I. Matis, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul

A. Y. Nine, doctor of pedagogical sciences, professor, Chelyabinsk

V. S. Nurgaleev, doctor of psychological sciences, Krasnoyarsk

T. N. Petrova, doctor of pedagogical sciences, professor, Cheboksary

S. M. Redlikh, doctor of pedagogical sciences, professor, Novokuznetsk

G. I. Sarantsev, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAO, Saransk, Mordovia

U. V. Senko, doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the RAE, Barnaul

A. I. Subetto, doctor of philosophy, doctor of economic sciences, St. - Petersburg

F. Sh. Teregulov, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa

L. I. Kholina, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

V. G. Khrapchenkov, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

A. A. Chernobrov, doctor of philological sciences, professor, Novosibirsk

V. E. Shteinberg, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa

N. E. Schurkova, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow

Founder: GOU VPO "Novosibirsk State Pedagogical University"

The Journal is registered in Paris in the international registration directory

The journal is registered by the Ministry for Press,
Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation
Certificate of registration PI number 77 – 16812 on 20/11/2003

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» – 32358

Subscription index in «Rospechat» – 40633

«Siberian pedagogical journal» is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board

Links to the journal when citing are required



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ 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: Siberian pedagogical journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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: Siberian pedagogical journal

(Russian: Сибирский педагогический журнал)

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

**«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed
by subscription and at retail.**

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Красинская Л. Ф.

Реформирование высшего технического образования и новые требования к психолого-педагогической компетентности преподавателей..... 21

На основе анализа документов, связанных с реформированием высшего образования, формулируются новые требования к психолого-педагогической компетентности преподавателей. Они особенно важны для преподавателей технического вуза, многие из которых не имеют базового педагогического образования, поэтому испытывают трудности при решении инновационно-педагогических задач.

Ключевые слова: высшее техническое образование; реформирование; преподаватель; психолого-педагогическая компетентность

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

Ахтамова С. С., Степанова И. Ю.

Дидактические аспекты формирования у студентов умения структурировать учебный материал в процессе профессиональной подготовки..... 29

В статье рассматривается умение структурировать учебный материал, его формы, внутреннее устройство его организации. Определяются этапы и условия успешного овладения данным умением через создание учебных ситуаций и совместную деятельность преподавателя и студента в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: умение структурировать учебный материал; учебная ситуация; качество обучения; сотрудничество преподавателя и студентов; учебно-профессиональная деятельность

Артюшкина Т. А., Артюшкин О. В., Скибицкий Э. Г.

Систематизированный учебно-терминологический словарь в профессиональной подготовке специалиста в вузе..... 39

В статье рассмотрены цель, задачи, требования к разработке и логико-семантическая структура систематизированного учебно-терминологического словаря экономиста-бухгалтера, ориентированного на использовании его тематических разделов (терминологических полей) в пошаговом освоении дисциплины «Бухгалтерский учет».

Ключевые слова: систематизация; учебный словарь; терминологическое поле; терминологическая система; терминологическая группа

Брыкова Л. В.

Профессионально направленное обучение начертательной геометрии как способ формирования графической культуры студентов технического вуза..... 47

В статье анализируется проблема формирования графической культуры у студентов технического вуза, рассматриваются различные формы, методы и средства подачи учебного материала с использованием контекстного подхода в обучении.

Ключевые слова: графическая культура; образовательная технология; профессионально направленное обучение

Козырева О. А.

Методология формирования культуры самостоятельной работы педагога и методы ее исследования..... 54

В статье раскрываются методологические особенности формирования культуры самостоятельной работы педагога, методы формирования культуры самостоятельной работы педагога.

Ключевые слова: культура самостоятельной работы; методология; методы формирования культуры самостоятельной работы

Дробчик Т. Ю., Невзоров Б. П.

Задачи преподавателя естествознания в развитии черты «познавательная самостоятельность» у студента..... 72

В статье освещены проблемы преподавания дисциплины «Концепции современного естествознания»: учет философской направленности программы курса и использование синергетического подхода в формировании личности будущего специалиста гуманитарного профиля.

Ключевые слова: философия образования; современное естествознание; познавательная самостоятельность

Кузнецова Е. В.

Проектирование процесса преподавания учебной дисциплины в условиях нового образовательного стандарта 80

В статье исследуются цели, роль и место учебной дисциплины в процессе формирования профессиональной культуры с учетом требований нового образовательного стандарта и структуры профессиональных и общекультурных компетенций.

Ключевые слова: профессиональная культура; компетентностный подход; учебная дисциплина; федеральный государственный образовательный стандарт

Раздел III. Языковая культура

Прошьянц Н. А.

Профессиональные фоновые знания как одна из составляющих иноязычной компетенции 88

Профессиональные фоновые знания формируются с использованием метода имитирования межкультурного взаимодействия. Ключевыми компонентами педагогических условий определяются обучаемый, педагог и их творческое взаимодействие. Выводы подтверждаются результатами эксперимента.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная компетенция; фоновые знания; международное взаимодействие; дискурс; обучаемый; педагог; профессионально ориентированное обучение; междисциплинарное обучение

Назари Фатеме Тораб.

Императивные междометия в русском языке..... 100

В русском языке есть так называемые императивные или побудительные междометия. Это специальная группа междометий, которые служат, для выражения прямого побуждения или волеизъявления для совершения определенных действий. Они способны выражать различные оттенки побуждения, например:

«Вон!» Прочь»». Из грубых форм: «Вали!» «Отвали!» «Пошел! (Пошла)». (Выражение желания удалить кого-нибудь).

«Ну! Ну-ну! Ну-ка!» (Побуждение говорить или к действию).

«На! Нат!» (Побуждение взять чего-либо).

«Тсс! Шш! Цыц!» (Приказ, команда молчать, замолчать)

«Марш!» (Приказ идти, начать маршировать).

«Эй! Караул!» (Желание обратить на себя внимание, зов о помощи)

«Ура!» (Клич, боевой зов, например, для броска солдат в атаку)

«Ей-богу!», «Ей-ей!» (Форма заверения в искренности, просьба верить)

Императивные междометия обычно выражают:

Призыв, оклик.

Побуждение к действию, запрещение.

Форму заверения в чем либо.

Императивные междометия русского языка многообразны, они развиваются вместе с языком и требуют дальнейшего тщательного изучения.

Ключевые слова: императивные междометия; побудительные междометия; эмоциональные междометия

Раздел IV. Формирование культуры личности

Ангеловский А. А.

Профессионализация: социальный и психолого-педагогический анализ явления. Социальные агенты первичной социализации: семья и школа 104

В данной статье анализируется социальное явление профессионализация. Основной акцент в анализе данного явления сделан с позиций социального и психолого-педагогического подходов. Отдельно и подробно характеризуется роль семьи в становлении и формировании будущего профессионала, а также особая роль школы в данном процессе.

Ключевые слова: профессионализация; первичная профессионализация; специализация; профессиональная социализация; профессиональное развитие

Осипова С. И., Богданова А. И.

Генезис сущности и содержания понятия «толерантность» 113

Актуализируется необходимость формирования толерантности в современном многообразном мире на основе анализа содержания и сущности понятия «толерантность» в различных лингвокультурологических и научных интерпретациях.

Ключевые слова: толерантность; толерантное сознание; терпимость; многообразный мир; педагогический смысл формирования толерантности; лингвокультурологический анализ понятия; научная интерпретация

Щербакова О. А.

Сущность культурной толерантности в геокультурном пространстве пограничного региона: аксиоматика 130

Статья посвящена выявлению сущности культурной толерантности в геокультурном пространстве пограничного региона на основе анализа справочной литературы, фундаментальных трудов и исследований по философии, культурологии, лингвокогнитологии. Культурная толерантность понимается автором как интегративное качество личности, способствующее становлению нового типа отношений между объектами культур, базирующихся на различных онтологических основаниях.

Ключевые слова: толерантность; культурная толерантность; геокультурное пространство; пограничный регион; деятельностный подход; информационно-семиотический подход

Ефименко С. М.

Теоретический анализ тьюторского сопровождения развития будущих педагогов профессионального обучения как результат смены парадигмы образования 142

В статье проводится анализ тенденций и целей современной системы образования. Раскрываются функции педагога при переходе на новейшие современные образовательные технологии. Рассматриваются особенности подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна к реализации функций тьютора.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения в области дизайна; личностно-ориентированная парадигма; подготовка к реализации функций тьютора

Симатова О. Б.

Психолого-педагогическая работа со студентами-волонтерами в системе профилактики аддиктивного поведения подростков 153

Предметом рассмотрения статьи является направление работы со студентами-волонтерами в целостной системе первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: аддиктивное поведение; первичная психолого-педагогическая профилактика; система первичной психолого-педагогической профилактики; копинг-ресурсы; копинг-стратегии; взаимодействие участников образовательного процесса; студенты-волонтеры; косвенная профилактика аддиктивного поведения

Федоров А. Ф.

Психологические особенности воспитательного процесса осужденных молодежного возраста и особо опасных рецидивистов..... 163

В данной статье сформулирована и доказана актуальность формирования отказа осужденными педагогических воздействий, которые связаны с рядом обстоятельств и зависят от внутренних и внешних факторов (компонентов). Важно сосредоточить внимание на искоренение у осужденных пренебрежительного отношения к труду. Основным направлением воспитательной работы является формирование положительного коллектива лиц, лишенных свободы.

Ключевые слова: воспитательный процесс, рецидивист, осужденные молодежного возраста, воспитательная колония, педагогическая невосприимчивость, адаптационный период, психологический климат, интеллект, индивидуальная работа, алкоголь, наркотики, воспитательное воздействие, метод убеждения, взрослые осужденные.

Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

Дубинин С. Н.

Особенности семьи, способствующие возникновению наркотической зависимости у детей и подростков 174

Ранняя наркотизация нарушает процесс гармоничного развития личности, отрицательно сказывается на физическом, психическом и интеллектуальном здоровье ребенка. Сегодня уже никто не отрицает тот факт, что детская и подростковая наркомания все-таки существует в нашем обществе, все понимают тяжесть ее последствий, как для личности маленьких наркоманов, так и для общества в целом. Профилактика и преодоление детской и подростковой наркомании – это сложная социальная проблема, включающая в себя медицинский, педагогический, юридический и психологический аспекты.

Ключевые слова: семья, наркотики, наркомания, детская наркотическая зависимость.

Сергеева С. Н.

Содержание педагогического сопровождения воспитания младших школьников в семье на основе причинно-следственного анализа результатов уровней их воспитанности 180

В статье раскрываются теоретические основы проблемы взаимодействия педагогов с семьей; выявляются специфика и основные направления психолого-педагогического сопровождения воспитания младших школьников в семье на основе причинно-следственного анализа результатов уровней их воспитанности.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; причинно-следственный анализ; воспитание в семье; взаимодействие педагогов с семьей

Аникеева В. В., Стафеева А. В.

Новые подходы в сохранении здоровья учащейся молодежи в экстремальных климато-географических условиях Забайкалья 186

В статье анализируется понятие «здоровье» и его состояния. Рассматривается проблема сохранения здоровья в экстремальных климато-географических условиях Забайкальского края. Предлагается оздоровительная методика, направленная на повышение

функциональных резервов организма, усиление иммунитета, улучшение телосложения и внешности, подготовки к деятельности в экстремальных ситуациях и развития специальных качеств учащихся

Ключевые слова: уровень здоровья; климато-географические условия Забайкалья; восточная гимнастика цигун; учебно-воспитательный процесс по физической культуре

Дорофеева Н. В., Абаскалова Н. П.

Роль мониторинга здоровья первокурсников в оценке их адаптации к вузу в современных условиях обучения 195

Представленные результаты свидетельствуют о том, что состояние здоровья и успешность адаптации студентов к учебному процессу в высшей школе во многом зависит от индивидуально-типологических, личностных особенностей студентов, спецификой процесса обучения и различных режимов двигательной активности.

Ключевые слова: адаптация; здоровье; индивидуально-типологические; психодинамические; личностные особенности; мониторинг; студенчество

Данилов Д. А., Черкашин И. А., Цыпандин Н. И.

Педагогические проблемы формирования духовно-нравственной культуры будущих специалистов 203

В статье освещаются отдельные итоги опытной работы, раскрывающие пути и условия формирования духовно-нравственной культуры будущих юристов.

Ключевые слова: формирование; духовно-нравственная культура; технология воспитания будущих юристов

Хохлова Н. А.

Интегрированное образование как фактор социальной адаптации детей дошкольного возраста 208

В настоящее время в нашей стране растет число детей с ограниченными возможностями здоровья. Ведущие ученые видят необходимость введения интегрированного образования для повышения эффективности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; интегрированное образование; социальная адаптация детей дошкольного возраста

Раздел VI. Сравнительная педагогика

Намаканов Б. А., Расулов М. М.

Особенности и проблемы современного высшего образования за рубежом (на примере США и Канады)..... 213

Статья посвящена проблемам современного высшего образования в США и Канаде. Рассматриваются основные проблемы и трудности, которые испытывают университеты и колледжи США и Канады. Главные из них – недостаток финансирования, уменьшение притока студентов, снижение качества преподавательского труда в связи с невозможностью оплаты на должном уровне оплаты профессорского состава. Обсуждаются проблемы очного и заочного обучения.

Ключевые слова: высшее образование; трудности современного высшего образования; снижение качества высшего образования; дефицит студентов; финансовые проблемы образования

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

Бабунова Е. С.

Проектирование концептуальной модели системы этнокультурного воспитания230

В данной статье представлена концептуальная модель системы этнокультурного воспитания. Раскрыта комплексная взаимосвязь внутренних и внешних связей этнокультурного воспитания; намечены организационно-педагогические условия этнокультурного воспитания личности.

Ключевые слова: проектирование; моделирование; модель; система; этнокультурное воспитание; планирование; конструирование; этнокультурное проектирование; программа

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

Неустроев А. Н., Софронев В. А.

Педагогическое наследие А. С. Макаренко в Польше: инновация и противоречие 239

Процесс проникновения педагогических идей А. С. Макаренко в Польшу имел как инновационный, так и противоречивый характер. Объективный исторический подход к педагогическому наследию А. С. Макаренко предполагает творческое осмысление, критическое отношение к прошлому и настоящему. Нужны усилия мирового сообщества в продолжении макаренковской линии в XXI в. Речь идет о международном значении педагогического наследия А. С. Макаренко.

Ключевые слова: педагогическое наследие; инновация; противоречие; творческое осмысление; международное значение; объективный; исторический; подход

Терехова О. П.

Осуществление экологического обучения и воспитания учащихся в системе образования Чувашии в 50-ые гг. XX века 246

В статье впервые проводится историко-педагогический анализ осуществления экологического обучения и воспитания подрастающего поколения в учебных заведениях Чувашии в 50-е годы. Представлена система природоохранного воспитания как совокупность преемственных образовательных и внешкольных учреждений.

Ключевые слова: охрана природы; школьные программы; внешкольная работа; кружки юных натуралистов; станции юных натуралистов; участники ВСХВ; экологическая культура

Раздел IX. **Психологические исследования**

Харченко И. С.

Мотивы как основа становления эмотивно-аксиологической сферы субъекта 253

Выбор субъектом того или иного варианта поведения, мотивы, которые побуждают его совершить какой-либо поступок, определяются системой его ценностей. Для того чтобы деятельность приносила удовлетворение и наслаждение, нужно, чтобы объективное значение деятельности и ее личностный смысл не расходились: если деятельность направлена на созидание определенных ценностей, то именно эти ценности и должны быть основным мотивом деятельности.

Ключевые слова: мотивы; мотивация; эмотивно-аксиологическая сфера; субъект; ценность

Раздел X. **Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием**

Каргина Е. М.

Реализация инновационной структуры и содержания взаимодействия компонентов профилизации региональной системы образования 267

В статье анализируются основы реализации инновационной структуры и содержания взаимодействия компонентов профилизации региональной системы образования, обеспечивающих организацию педагогического сопровождения профессионально-направленного развития личности учащегося; дифференциацию педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей, социальных и профессиональных интересов, способностей и потребностей личности учащегося.

Ключевые слова: инновационная структура и содержание; взаимодействие компонентов; профилизация; региональная система образования

Караулова М. П.

Развитие акмеологической культуры педагогов системы дополнительного профессионального образования 274

В статье приведены основные подходы к развитию акмеологической культуры педагогов в системе дополнительного профессионального образования, показаны средства и методы активного обучения педагогов основам акмеологической культуры.

Ключевые слова: личность; саморазвитие; акмеология; акмеологическая культура; акмеологическая компетентность

Раздел XI. Военное профессиональное образование

Кольга В. В., Тимохович А. С.

Организационно-педагогическая структура формирования военно-профессиональных качеств офицеров-ракетчиков в аэрокосмическом вузе..... 281

Статья посвящена организации военной подготовки в техническом вузе. В ней показаны проблемы и противоречия современной системы подготовки офицеров, представлена система военного образования подготовки офицеров-ракетчиков в Сибирском государственном аэрокосмическом университете имени академика М. Ф. Решетнева, (военное профессиональное образование, профессиональная педагогика).

Ключевые слова: военное профессиональное образование, профессиональная педагогика.

Бережнова Л. Н., Новожилов В. Ю.

Научная организация управления качеством образовательного процесса военного вуза в условиях перехода на компетентностный подход 289

Научная организация управления представляет собой такой вид деятельности, когда её результатом является знание о будущих процессах и явлениях объекта управления на основе данных о его вчерашнем и сегодняшнем состоянии. Именно поэтому научная организация управления качеством подготовки военных специалистов необходима для того, чтобы повысить эффективность реализации инновационных проектов, связанных с реформированием в системе высшего военного профессионального образования и переходом на компетентностный подход. В научной организации управления качеством подготовки военного специалиста необходимо исходить из предположения, что введение компетентностного подхода требует изменения содержания и организационных форм образовательного процесса. Основной целью научной организации управления является прогнозирование такого состояния объекта, достижение которого в процессе управления позволяет решить конкретные задачи.

Ключевые слова: научная организация управления качеством образовательного процесса; повышение качества военного профессионального образования; компетенции; компетентностный подход

Раздел XII. **Размышления, обсуждения**

Дорофеев М. В.

Формирование творческой самостоятельности у будущих учителей отечественной истории 299

В статье дается авторская трактовка творческой самостоятельности, компоненты развития творческой самостоятельности будущего учителя и педагогические условия, способствующие реализации модели развития творческой самостоятельности будущих учителей.

Ключевые слова: творческая самостоятельность; самореализация; мотивация учения; личная инициатива.

Требования и условия публикации в научном периодическом издании «Сибирский педагогический журнал» 304

CONTENTS

Section I. Vocational Training

Krasinskaya L. F.

Reformation of higher technical education and new requirements to psycho-pedagogical competence of lecturers 21

On the basis of analysis of documents, concerning reformation of higher education, new requirements to psycho-pedagogical competence of lecturers are formed. It is of prime importance for lecturers of higher educational institutions, most of whom do not have basic pedagogical education thus having difficulties in solution of innovatively-pedagogical problems.

Keywords: lecturer; psycho-pedagogical competence; reformation; higher technical education

Section II. Information and pedagogical technologies

Akhmatova S. S., Stepanova I. Y.

Didactic aspects of forming of students' skill to structure educational material in the professional training process 29

The paper reviews a skill to structure educational material, its forms and internal organization. Stages and conditions of the skill successful acquirement through learning situations and collaboration between a teacher and a student in the professional training process were determined.

Keywords: skill to structure educational material; learning situation; education quality; teacher - student collaboration; educational and professional activity

Artyushkina T. A., Artyushkin O. V., Skibitskiy E. G.

Systematic educational and terminological dictionary in the training of specialists in higher education 39

The article considers the purpose, objectives, requirements for the design and structure logikosemanticheskaya systematic training terminology dictionary economist-accountant, based on the use of its thematic sections (terminological fields) to step through the development of the subject "Accounting".

Keywords: organize; educational vocabulary; terminology field; terminological system; terminological Group

Brykova L. V.

Professionally directed training of descriptive geometry as the way of formation of graphic culture of students of technical college 47

The problem of formation of graphic culture at students of technical college students is analyzed in the article, various forms, methods and means of teaching with the use of the contextual approach to training are considered.

Keywords: graphic culture; educational technology; professionally directed training

Kozyreva O. A.

The methods and methodologies of the forming of the self-dependent activities culture of teacher 54

The article discovers features of forming and development of self-dependent activities realized by professional jobs of teachers.

Keywords: self-dependent living activities culture; methodologies; methods of forming and development of the self-dependent activities culture.

Drobchik T. Y., Nevzorov B. P.

The objectives of the natural science teacher in the “cognitive self-sufficiency” development of the student 72

In the article there are highlighted the problems of the discipline “Conceptions of the modern natural science”: taking into account the philosophical direction of the study programme and using the synergetic approach in personality forming of the future specialist of the humanities.

Keywords: philosophy of education; modern natural science; cognitive self-sufficiency

Kuznetsova E. V.

The projecting of the discipline teaching under conditions of the new educational standard..... 80

The article researches the aims, the role and the place of the academic discipline in the process of professional culture formation, taking to account the demands of the new educational standard and the structure of professional and culture in general competence.

Keywords: professional culture; competence approach; academic discipline; the federal state educational standard

Section III. Language Culture

Proshyants N. A.

Professional background knowledge as one of the components of a specialist foreign language competence..... 88

Professional background knowledge is developed with the method of simulating cross cultural interaction. The key components of pedagogic conditions: a teacher, learner and their creative interaction are defined. Theoretical assumptions are proved by the experimental findings.

Keywords: profession foreign language competence; background knowledge; international interaction; discourse; a learner; a teacher; profession oriented instruction; interdisciplinary instruction

Fateme Nazari.

The conclusion Imperative interjections in Russian 100

As well as in other languages of the world, in Russian there are also so-called imperative or incentive interjections. It is special group of interjections which serve for expression of direct prompting or will for fulfillment of certain actions. They are capable to express various shades of prompting, for example:

“Вон! Прочь!» – Away! »». From rough forms: «Вали! Отвали!» – «Bring down!» «Be off!» «Has gone! (Has gone)». (Desire Expression to remove somebody).

«Ну! Ну-ну! Ну-ка – «Well! Well-well! No then!» (Inducement to speak or to action).

«На! Нат!» – «Take it! Here you are!» (Prompting to take something).

«Тсс! Шш! Цыц» – «Hush! Sh! Be mum about it!» (The order, a command to be silent, become silent).

«Марш!» – «March!» (The order to go, start to march).

«Эй! Караул!» – «Hey! Help!» (Desire to attract attention, call about the help).

«Ура!» – «Hurra!» (A call, fighting call, for example, for a throw of soldiers in attack).

«Ей-богу! Ей-ей!» – «Really!», «For God’s sake!» (The form of assurance of sincerity, the request to trust).

Thus, the basic imperative interjections usually express:

- 1) An appeal, a call.
- 2) Inducing to action, prohibition.
- 3) Form of assurance, trusting.

Imperative interjections of Russian are diverse, they develop together with language and demand the further careful studying.

Keywords: Imperative interjections; incentive interjections; emotional interjections

Section IV. Formation of Culture of the Person

Angelovskiy A. A.

Professionalization – Social, Psychological and Pedagogical Analysis of the Phenomenon. Social Agents of Primary Socialization: Family and School 104

The article analyses the social phenomenon of professionalization. The main accent in the analysis of this phenomenon is made from the perspective of the social and psychological-pedagogical approaches. The role of the family in the formation of the future specialist characterized separately and closely.

Keywords: specialization; primary socialization; specialization; professional specialization; professional development

Osipova S. I., Bogdanova A. I.

Genesis of the essence and content of the concept “tolerance” 113

The article actualizes the need to create tolerance in today’s diverse world, based on the analysis of the contents and essence of tolerance in various linguocultural and scientific interpretations.

Keywords: tolerance; diverse world; teaching meaning of forming tolerance; linguocultural analysis of concepts; scientific interpretation

Shcherbakova O. A.

Essence of cultural tolerance in geocultural area border region: axiomatics..... 130

The article is devoted to revealing the essence of cultural tolerance in the geo-cultural space of the border region based on the analysis of reference books, fundamental works and studies in philosophy, culture, linguocognitology. Cultural tolerance is understood by the author as an integrative quality of the individual, promoting the formation of a new type of relationship between objects of cultures based on different ontological grounds.

Keywords: tolerance; cultural tolerance; geocultural space; frontier region; the activity approach; information-semiotic approach

Efimenko S. M.

The theoretical analysis of tutor’s support of development of pupils as result of change of the paradigm of formation 142

In article the analysis of tendencies and the purposes of a modern education system is carried out. Functions of the teacher at transition to the newest modern educational technologies reveal. Features of preparation of the teacher of vocational training in area dizajna to realization of functions of the tutor are considered.

Keywords: the teacher of vocational training in the field of the design; the lichnostno-focused paradigm; preparation for realization of functions of the tutor

Simatova O. B.

The psychological and educational interaction with the student-volunteers in the system of prophylaxis of teenager’s addictive behaviour 153

The paper consideration subject is the direction of the interaction with the student-volunteers in the complete system of primary psychological and educational prophylaxis of teenagers’ addictive behaviour in conditions of comprehensive secondary school.

Keywords: addictive behaviour; primary psychological and educational prophylaxis; system of primary psychological and educational prophylaxis; coping-resources; coping-strategies;

interaction of participants of educational process; student-volunteers; indirect prophylaxis of addictive behaviour

Fedorov A. F.

Psychological features of educational process condemned youth age and especially dangerous recidivists..... 163

In given clause(article) the problem of educational process of recidivists and youth is considered(examined). The urgency of formation of refusal condemned pedagogical influences which are connected to a number(line) of circumstances is formulated and proved and depend on internal and external factors (components). It is important to concentrate attention to eradication at condemned the scornful attitude(relation) to work and experts of legal work. The author writes, that the basic direction of educational work is formation of positive collective of the persons, deprived freedom.

Keywords: spiritually-moral education; modern socially cultural conditions; model and technology of education of students

Section V. Improvement of quality of modern school education

Dubin S.N.

Family peculiarities, contributing to initiation of children’s and adolescents’ drug dependency..... 174

The early drug addiction breaks the process of harmonic development of the personality, negatively influences the physical, psychological and intellectual child’s health. Nowadays nobody denies the fact that the child’s and adolescents drug addiction exists in our society. Everybody understands the complexity of it’s consequences as for the personality of the young drug addict so for the whole society. The preventive measures and the overcoming of children’s and adolescents’ drug addict is a complex social problem which includes the medical, pedagogical and psychological aspects.

Keywords: Drug addiction, paternal and child’s relations, alcohol dependence, early narcotization, preventive measures of children’s and adolescents’ drug dependency

Sergeeva S. N.

The content of pedagogical guidance of primary schoolchildren upbringing in a family in terms of the causative-consecutive analysis 180

The article describes the theoretical basis of the interaction between teachers and a family; points out the specific character and main forms of psychological and pedagogical guidance of primary schoolchildren upbringing in a family in terms of the causative-consecutive analysis of the levels of their manners.

Keywords: pedagogical guidance; causative-consecutive analysis; family upbringing; interaction of teachers and family

Anikeeva V.V., Stafeeva A.V.

New approaches in preservation of health of pupils in extreme klimato-geographical conditions of Transbaikalia..... 186

In the article it is given the analysis of the term health and its state it is considered the problem of preserving health in extremely difficult climate geographical conditions of Zabaikalye region. It is suggested the new methods of improvement of health, that is directed to the increasing of the functional resave of the body, the intensification of the immunity, the improvement of the bodily built and appearance, the training to the activity in extremely difficult situations and the development of special qualities of the pupils.

Keywords: the level of health; climate geographical conditions of Zabaikalye; eastern gymnastics tsegun; educational process in gymnastics

Dorofeeva N. V., Abskalova N. P.

The role of health monitoring freshmen to assess their adaptation to the university in modern learning environments..... 195

The presented results show that the health and success of students' adaptation to the educational process in High School largely depends on the individual-typological, personal characteristics of students, the specifics of the learning process and the different regimes of physical activity.

Keywords: adaptation; health; individual typological; psychodynamic; personal characteristics; monitoring of students

Danilov D. A., Cherkashin I. A., Tsipandin N. I.

Pedagogical problems forming spiritual culture of the future experts 203

The article highlights some results of experimental works that reveal the ways and conditions for the formation of spiritual and moral culture of the future lawyers.

Keywords: formation; spiritual and moral culture; technology; education of future lawyers

Khokhlova N. A.

Integrated Education as the Factor of Social Adaptation of Preschool Children 208

Nowadays the number of special needs children in our country is increasing. Leading scientists such as M. M. Bezrukih, V. A. Bolotov and N. N. Malofeev underline the necessity of application of integrated education in order to increase social adaptation of special needs children.

Keywords: special needs children; integrated education; social adaptation of preschool children

Section VI. Comparative pedagogic

Namakanov B. A., Rasulov M. M.

Problems of modern university education (USA and Canada 213

This article is devoted to problems of high education in USA and Canada. The main problems are deficit of finance, deficit of students, deficit of payment for Professors and others. Problems of daytime and distant training.

Keywords: High education; Problems of modern high education; Quality of modern education; Deficit of students in Universities; Financial problems of modern education

Section VII. Ethnopedagogical culture in modern educational space

Babunova E. S.

Designing of conceptual model of system of ethnocultural education 230

In given article the conceptual model of system of ethnocultural education is presented. The complex interrelation internal and external relations of ethnocultural education is opened; are planned organizational-pedagogical conditions of ethnocultural education of the person.

Keywords: designing; modeling; model; system; ethnocultural education; planning; designing; ethnocultural designing; the program

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

Neustroev A. N., Sofroneev V. A.

A. S. Makarenko's pedagogical heritage in Poland: an innovation and the contradiction.....239

Process of penetration of pedagogical ideas of A. S. Makarenko in Poland had both innovative, and inconsistent character. The objective historical approach to A. S. Makarenko's pedagogical heritage assumes creative judgement, the critical relation to the past and the present. Efforts of the world community in continuation of A. S. Makarenko's line are necessary in XXI century. It is a question of the international value of a pedagogical heritage of A. S. Makarenko.

Keywords: Pedagogical heritage; innovation; the contradiction; creative judgement; the international value; objective; historical; the approach

Terekhova O. P.

Realization of ecological training and education of pupils in the education system chuvashiya in 50-th of the xx-th century 246

In article the istoriko-pedagogical analysis of realization of ecological training and rising generation education in educational institutions of Chuvashiya in 50th years for the first time is carried out. The system of nature protection education as set of successive educational and out-of-school establishments is presented

Keywords: wildlife management; school programs; out-of-school work; mugs of young naturalists; stations of young naturalists; participants of the All-Union Agricultural exhibition; ecological culture

Section IX. **Psychological research**

Harchenova I. S.

Motives as the base of becoming the emotion-axiological sphere of the subject..... 253

The subject's choice of this or that variant of behaviour, motives which make him to behave himself in this way, is defined with the system of values. In order to get satisfaction and pleasure from the action, we should not differ the objective meaning of the action from the personal meaning. If the action directs to the forming of the definite values it means that these values should be the main motive of the activity.

Keywords: motive; motivation; emotion-axiological sphere; subject; value

Section X. **In-service training of the pedagogical staff.
Management of education**

Kargina E. M.

Realization of innovative structure and the maintenance of interaction of components of the profilisation of regional education system..... 267

In article bases of realization of innovative structure and the maintenance of interaction of components of the profilisation of the regional education system, providing the organization of pedagogical support of the is professional-directed development of the person of the pupil are analyzed; differentiation of pedagogical process taking into account specific features, social and professional interests, abilities and requirements of the person of the pupil.

Keywords: innovative structure and the maintenance; interaction of components; profilisation; a regional education system

Karaulova M. P.

Development of acmeological culture of teachers in the system of supplementary professional education..... 274

In the article the essential approaches of development of acmeological culture of teachers are examined in the system of supplementary professional education. Approaches, means, methods of active training of teachers to basic foundations of acmeological culture are viewed in the article.

Keywords: personality; саморазвитие; acmeology; acmeologic culture; acmeologic competence

289

Section XI. **Military Professional Education**

Kolga V. V., Timohovich A. S.

Improvement ways military – vocational training in a technical college 281

Article is devoted to organisation of military preparation in the technical college. There are problems and contradictions of modern system of officers’ preparation are shown, historical experience of military education development in Russia is studied, the system of officers’ preparation at the Siberian state aerospace academician M. F. Reshetneva university, (military vocational training, professional pedagogy) is presented in this article.

Keywords:

Berezhnova L. N., Novozhilov V. Y.

The scientific organization of management represents such a type of activity when its result is the knowledge of the object’ s’ future processes and phenomena on the basis of the data about its yesterday’ s and today’ s conditions. For this reason the scientific organization of management for quality training of military specialists is necessary to raise efficiency realization of the innovative projects connected with reforms in the system of higher military vocational education and transforming to the competence approach. The introduction of the competence approach in the scientific organization of management for the quality training of military specialists requires the changes of the content and organizational forms of educational process. The main purpose of the scientific organization of management is the forecasting of such object’ s condition which allows to solve specific tasks in the management process.

Keywords: scientific organization of quality management of educational process; quality increasing of military vocational education; competences; competence approach

Rules of registration of papers 303

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Красинская Людмила Федоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и истории науки Самарского государственного университета путей сообщения, lfkras@yandex.ru, Самара

**РЕФОРМИРОВАНИЕ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ
К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Krasinskaya Lyudmila Fedorovna

Cand. sc. in pedagogics, associate professor of Philosophy and History of Samara State University of Transport sciences department, lfkras@yandex.ru, Samara

**REFORMATION OF HIGHER TECHNICAL EDUCATION
AND NEW REQUIREMENTS TO PSYCHO-PEDAGOGICAL
COMPETENCE OF LECTURERS**

Реформирование высшего образования предполагает инновационные изменения в образовательном процессе технического вуза, что связано с внедрением двухуровневой системы профессиональной подготовки специалистов, новых образовательных стандартов, кредитно-модульных программ и современных технологий обучения, направленных на формирование компетенций студентов. Все эти нововведения предъявляют повышенные требования к психолого-педагогической компетентности преподавателей. Следует учитывать, что многие преподаватели технического вуза не имеют базовой педагогической подготовки, поэтому испытывают трудности при решении инновационно-педагогических задач.

Реализация компетентностного подхода в образовании заставляет по-новому трактовать понятие компетентности преподавателя. *Под психолого-педагогической компетентностью будем понимать интегративное качество личности преподавателя, образованное комплексом соответствующих компетенций, представляющих собой профессионально значимые характеристики (знания, умения, личностные качества), которые определяют успешность профессиональной деятельности.*

Интегративный характер компетентности обусловлен диалектической взаимосвязью входящих в нее структурных компонентов, а также спецификой формирования самой компетентности, когда исходные компетенции, полученные в процессе профессионального обучения и самообразования, соединяются с опытом работы. Рассмотрим современные требования к психолого-педагогической компетентности преподавателей, которые обусловлены реформированием высшего образования, а также определим насколько

ко профессорско-преподавательский состав технического вуза готов ко всем инновационным преобразованиям.

Внедрение образовательных стандартов третьего поколения, разработанных на основе компетентного подхода и с учетом двухуровневой системы подготовки специалистов, создает совершенно новые условия обучения в техническом вузе [1]. Для того чтобы обеспечить эти условия, преподавателям, во-первых, важно уметь разрабатывать модульные образовательные программы с ориентацией на компетентный результат профессиональной подготовки, во-вторых, уверенно владеть активными и интерактивными формами преподавания (компьютерными симуляциями, деловыми и социально-ролевыми играми, разбором конкретных ситуаций, тренингами), уметь организовывать проектную и иную самостоятельную деятельность студентов. Это связано с тем, что в новом образовательном стандарте количество времени, отводимого на лекционные занятия, сокращается, и увеличивается количество времени на практические занятия и самостоятельную работу студентов (СРС). Так, на уровне бакалавриата лекции будут составлять 40%, активные формы обучения – не менее 20%, на уровне магистратуры лекции – 20%, активные формы обучения – не менее 40%.

Преподавателям предлагается не только осваивать современные формы преподавания, но и создавать фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, компьютерные тесты для оценивания знаний и набор «кейсов» для оценивания компетенций. Включение «кейсов» в зачеты и экзамены, презентация проектов, портфолио, защита курсовых и дипломных проектов – все это позволяет более объективно оценивать способность и готовность студентов решать учебно-профессиональные задачи. На уровне магистерской подготовки преподавателям рекомендуется шире использовать взаимооценки, экспертные оценки с привлечением руководителей, ведущих специалистов предприятий, преподавателей смежных дисциплин. В целях интеграции учебного, научного и производственного процессов преподавателям предлагается чаще организовывать встречи студентов с представителями научных организаций, предприятий, компаний, привлекать к обучению практиков. Все это требует от преподавателей развитых организаторских и коммуникативных компетенций, прежде всего, способности устанавливать отношения сотрудничества со специалистами отрасли.

Двухуровневая система профессиональной подготовки студентов ставит перед преподавателями проблему диверсификации содержания и методики обучения на уровне бакалавриата и магистратуры. Каждый уровень подготовки студентов – формирование общенаучной базы и исполнительских компетенций в рамках бакалавриата и углубленная в интеллектуальном и научном плане работа с магистрантами – требует владения различными образовательными технологиями, и актуализирует разные психолого-педагогические компетенции преподавателей. На ступени бакалавриата усиливается значение практикоориентированных технологий обучения, на ступе-

ни магистратуры – технологий, в основе которых лежит самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов. Обучение в магистратуре, в которой большой объем времени отводится на СРС, предполагает сформированность у преподавателей управленческих компетенций, в том числе, умений организовывать проектную деятельность студентов по решению научно-технических, инженерно-творческих, технологических задач.

Внедрение в образовательный процесс технического вуза системы кредитов, как единиц учета освоенного студентами содержания образования, также выдвигает новые задачи. В данном случае речь идет не о простом перерасчете аудиторных часов в кредиты, а об использовании кредитно-модульной системы обучения. Эта система, применяемая в западных университетах, кардинально отличается от «линейной», действующей в отечественных учебных заведениях. Ее отличительными признаками являются: 1) асинхронная структура обучения, создание временных студенческих групп для изучения отдельных дисциплин; 2) значительное увеличение внеаудиторных занятий, упор на самостоятельную работу студентов; 3) организация системы регулярного контроля знаний, широкое использование компьютерного тестирования; 4) балльно-рейтинговая система оценки; 5) «обогащенное» методическое обеспечение учебного процесса; 6) разработка индивидуальных образовательных программ для каждого студента; 7) организация службы академических консультантов (тьюторов), помогающих студентам выстроить «образовательную траекторию» [2].

Как показывает зарубежный опыт, кредитно-модульная система является более гибкой и мобильной по сравнению с «линейной», однако совершенно непривычной для российских преподавателей. Для ее внедрения необходимо решать вопросы учебно-методического характера (создание модульных образовательных программ, методических пособий-руководств, наборов тестовых заданий для контроля знаний и т. д.), а также вопросы материально-технического и информационного обеспечения дидактического процесса. Нужны хорошо оснащенные кабинеты, лаборатории, компьютерные классы, библиотеки, достаточное количество учебной, методической, научной литературы и т. п.

Больше всего вопросов возникает в связи с предполагаемым увеличением часов на самостоятельную работу студентов, что требует коренных изменений в организации работы преподавателя, в том числе, введения новых нормативов профессиональной деятельности. Но самое главное – оно невозможно без изменения профессионального сознания преподавателей, которые недооценивают готовность студентов к напряженной интеллектуальной деятельности, не уделяют должного внимания повышению их учебной мотивации и грамотному управлению самостоятельной работой.

Реформирование высшего технического образования тесно связано дальнейшей информатизацией образовательного процесса, что также предъявляет повышенные требования к психолого-педагогической компетентности преподавателей. Предлагается более активно использовать информаци-

онно-коммуникационные технологии (ИКТ) обучения [3]. В крупных технических университетах начинают оборудовать лекционные аудитории с автоматизированными рабочими местами преподавателя и студентов, подключенных к локальной аудиторной и корпоративной сети. В учебный процесс постепенно включаются компьютерные лекции-презентации, имитационные лабораторные практикумы, компьютерные тренинги, игры и т. п. Во время лекции-презентации студенты получают информацию с большого экрана через управляемую преподавателем мультимедийную демонстрацию материала и параллельно работают с электронной версией учебного материала. При выполнении имитационных лабораторных работ студенты имеют возможность глубоко изучить технические и технологические процессы, получить необходимые знания и опыт использования компьютерных моделей при разработке и эксплуатации различных инженерных устройств.

Ожидается, что в практику преподавания все активнее будут внедряться компьютерные тренинги и игры. Часто они оказываются эффективнее психологических тренингов и дидактических игр, основанных на непосредственном общении студентов, так как в них моделируются процессы и явления, максимально приближенные к реальным. Это способствует формированию у студентов опыта практического применения полученных знаний для решения достаточно сложных учебно-профессиональных задач. В целях проверки знаний студентов все чаще применяются учебные тесты в виде различных компьютерных программ. Они используются отдельно для проверки учебных достижений студентов в рамках текущего и итогового контроля, а также входят составной частью в электронный учебник.

В последнее время в технических вузах все активнее начинают применяться электронные учебники и методические материалы, которые используются для подготовки студентов всех форм обучения (дневной, заочной, дистанционной). При организации дистанционного обучения требования к компетентности преподавателей существенно возрастают. Им приходится не только общаться со студентами, используя возможности электронной почты, но и владеть формами преподавания в режиме реального времени (on-line): проводить чат-занятия, чат-презентации, видеоконференции, конкурсы творческих работ и т. п. Групповое общение, опосредованное техническими средствами, предполагает владение определенными коммуникативными компетенциями, прежде всего, умением задавать четкие вопросы, управлять диалогом, стимулировать активность всех студентов, делать обобщения по теме занятия.

Таким образом, использование ИКТ предъявляет повышенные требования не только к информационно-технологической, но и к психолого-педагогической компетентности преподавателя. От него требуется, во-первых, владение новыми формами и методами обучения (лекцией-презентацией, имитационным лабораторным практикумом, компьютерной игрой, тренингом, тестированием и др.). Во-вторых, преподавателю важно соблюдать гигиенические условия обучения, учитывая вредное воздействие компьютера

на организм и нервную систему студентов, чередовать виды заданий, совмещать индивидуальную работу на компьютере с коллективным обсуждением учебных вопросов. Серьезной проблемой остается опасность «компьютеризации» мышления студентов технического вуза. Поэтому преподавателю важно давать не только фактическую, но и «эмоциональную» информацию, чаще выводить студентов в пространство интеллектуальных размышлений и дискуссий, нравственных оценок и выборов.

Чтобы лучше понять, насколько преподаватели готовы к инновационным преобразованиям высшей технической школы, было проведено исследование. В анкетировании приняло участие 326 преподавателей крупных технических университетов г. Самары.

Прежде всего, изучалось, насколько верно, то есть с учетом современной ситуации, преподаватели понимают цели образования. Поэтому в анкету был включен вопрос: «Какие из целей профессиональной подготовки студентов вы считаете самыми важными?». На первом месте по количеству выборов оказалась цель – научить студентов использовать знания для решения профессиональных задач (ее отметили 73% респондентов). На втором месте – цель, связанная с развитием способности студентов самостоятельно добывать знания (66%). На третьем месте – цель, связанная с формированием у студентов прочных знаний по предмету (62%). Такая цель, как развитие творческого мышления, занимает четвертое место (47%). Следует заметить, что преподаватели недооценивают ее, хотя развитое творческое мышление является необходимым профессиональным качеством современного инженера. Цель, связанная с воспитанием личности студента, по результатам опроса, стоит на последнем месте: ее выбрали всего 39% преподавателей технического вуза, причем в большинстве – представители гуманитарных кафедр. Тем не менее, приоритет, как видно из ответов преподавателей, они все же отдают развивающим целям – научить студентов использовать знания для решения профессиональных задач и формировать у них умения самостоятельно добывать знания.

Достижение указанных целей требует использования соответствующих методов и форм обучения. Поэтому в рамках исследования преподавателям предлагалось отметить, какие дидактические методы они применяют в своей работе. Как и ожидалось, чаще всего преподаватели используют пассивно-информационные методы. Из методов, активизирующих самостоятельность студентов, применяются следующие: методы учебного исследования (56%); дискуссионные методы (52%); проблемное обучение (50%); самостоятельное выполнение студентами опытов (32%); дидактические игры (12%); метод проектов (11%). За счет широкого распространения информационной техники стали активнее использоваться: компьютерное тестирование (40%); применение электронных учебных и методических пособий (20%); компьютерные лекции-презентации (13%). Однако следует учитывать, что в ответах часто проявляется «желаемое»: если преподаватель лишь изредка, эпи-

зодически применяет в работе современные методы обучения, он все равно отражает это в анкете.

В рамках анкетирования преподавателям было предложено проранжировать формы обучения по степени их эффективности. Приоритет был отдан классической «триаде»: практические и лабораторные занятия заняли первое место, лекции – второе, семинары – третье. Конечно, для преподавателей это самые трудоемкие виды работ, требующие глубокого изучения научной литературы, ее анализа, разработки содержания курса. Однако, оказалось, что те формы обучения, которые активизируют познавательную деятельность студентов (научно-исследовательская и самостоятельная работа), получили низкие ранговые места – четвертое и пятое соответственно. Итак, преподаватели, хотя и правильно понимают современные цели образования, по-прежнему используют методы и формы работы, которые обеспечивают преимущественно «знаниевую» подготовку и не формируют общекультурные и профессиональные компетенции будущих специалистов, на что ориентирует реформа высшей школы.

В рамках исследования изучалось, какие проблемы и трудности испытывают преподаватели в педагогической работе, а также как оценивают собственную компетентность. Выяснилось, что дефицит психологических знаний беспокоит 27% преподавателей, дефицит педагогических знаний – 23%. Следует при этом заметить, что большинство респондентов (76%) не имеют базовой педагогической подготовки. Учитывая данный факт, есть все основания предполагать, что преподаватели технического вуза переоценивают свои познания в области педагогики и психологии. Недостаточность современных знаний по предмету, их оторванность от практики в большей степени беспокоит преподавателей технических дисциплин (36%), что объясняется бурным развитием техники и производственных технологий. В целом, на нехватку специально-предметных знаний указали 19% респондентов, прежде всего, молодые преподаватели.

В рамках анкетирования преподавателям задавался вопрос о том, какие трудности они испытывают в педагогической работе? Ответы отражены в таблице.

Трудности в педагогической работе (%)

	Трудности в педагогической работе	Преподаватели	Кафедры		
			Техн.	Гуман.	Естеств.
1	Повышение учебной мотивации студентов	50	50	35	65
2	Организация СРС	37	32	46	32
3	Организация НИРС, УИРС	29	30	24	32
4	Планирование учебного времени	21	14	23	27
5	Использование современных методов обучения	20	16	24	19
6	Поддержание дисциплины на занятиях	11	5	14	14
7	Организация взаимодействия со студентами	10	10	5	14
8	Организация воспитательных мероприятий	9	10	9	7
9	Разработка содержания занятий	8	7	5	13

Как показали результаты анкетирования, наибольшие трудности у преподавателей вызывает повышение учебной мотивации (50%), организация самостоятельной (37%) и научно-исследовательской работы студентов (29%). Меньшее количество респондентов отметило, что испытывает затруднения при планировании и распределении времени для выполнения студентами учебных заданий (21%); при использовании современных методов обучения (20%); при поддержании дисциплины на занятиях (11%); при организации педагогического взаимодействия со студентами (10%); при организации воспитательных мероприятий с учебной группой (9%); при разработке содержания лекционных и практических занятий (8%).

Молодые преподаватели чаще отмечают трудности при разработке содержания учебного курса, при планировании работы, при поддержании дисциплины на занятиях. Но, как выяснилось, и преподаватели с солидным стажем (более 30 лет) продолжают испытывать трудности, связанные с повышением учебной мотивацией, с организацией самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов. Некоторые различия в ответах преподавателей технических, гуманитарных и естественнонаучных кафедр объясняются разной направленностью педагогических усилий в условиях образовательного процесса технического вуза. Так, преподавателей гуманитарных дисциплин больше волнует организация самостоятельной работы студентов по предмету и использование современных методов обучения. Преподавателей технических дисциплин – организация курсового и дипломного проектирования, установление конструктивных взаимоотношений со студентами. Преподаватели естественных наук отмечают трудности в стимулировании интереса студентов к предмету, в организации педагогического взаимодействия с ними.

Таким образом, предусмотренные реформой инновационные преобразования в техническом вузе, приоритизируют значимость психолого-педагогической компетентности преподавателя. Внедрение модульных образовательных программ и компетентностно-ориентированных технологий обучения, широкое использование ИКТ, значительное увеличение объема самостоятельной работы студентов – все это изменяет традиционную роль преподавателя в дидактическом процессе вуза и характер его взаимодействия со студентами. В настоящее время преподавателю больше требуются психолого-педагогические компетенции управленческого характера, связанные с умением проектировать и конструировать образовательный процесс, использовать технологии обучения, которые формируют компетенции студентов и стимулируют их самостоятельную познавательную деятельность. Однако, как показали результаты проведенного исследования, именно эти компетенции у преподавателей технического вуза развиты недостаточно. Все это ставит в число первоочередных проблему повышения квалификации преподавательских кадров, без чего трудно обеспечить инновационное преобразование высшей технической школы.

Библиографический список

1. **Федеральные** государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ: <http://www.ed.gov.ru>
2. **Чистохвалов, В.** Кредитные единицы входят в российскую высшую школу / [Текст] В. Чистохвалов // Высшее образование в России. – 2004. – №4. – С. 26–37
3. **Мануйлов, В. Ф.** Информационные технологии в деятельности инженерного вуза / [Текст] / В. Ф. Мануйлов, В. И. Галкин, А. В. Соколов, И. В. Федоров. – М.: МАДИ (ГТУ); МАТИ-РГТУ, 2004. – 332 с.

РАЗДЕЛ II

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378

Ахтамова Светлана Станиславовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и информатики Лесосибирского педагогического института – филиала СФУ, akhtamov@krasmail.ru, Лесосибирск

Степанова Инга Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий образования Сибирского федерального университета, stepanova-inga@mail.ru, Красноярск

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЯ СТРУКТУРИРОВАТЬ УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Akhmatova Svetlana Stanislavovna

Docent, Lesosibirsk Pedagogical Institute the branch of Siberian Federal University, akhtamov@krasmail.ru, Lesosibirsk

Stepanova Inga Yurevna

Docent, Information Technologies in Education, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, stepanova-inga@mail.ru, Krasnoyarsk.

DIDACTIC ASPECTS OF FORMING OF STUDENTS' SKILL TO STRUCTURE EDUCATIONAL MATERIAL IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

Современная информационная реальность характеризуется экспоненциальным увеличением объемов информации. Информация превращается в производительную силу общества. Происходит существенное увеличение доли интеллектуального труда в сфере общественного производства. В этих условиях актуализируется потребность человека в эффективной работе с информационными потоками в своей профессиональной деятельности. Потребность непрерывно развиваться в профессиональной сфере, самореализовываться, повышать уровень квалификации, менять направление профессиональной деятельности в течение жизни ставит перед высшими учебными заведениями задачу подготовки студентов к овладению методами и приемами построения нового знания на основе получения информации, умений перерабатывать, фильтровать, структурировать и представлять ее таким образом, чтобы обеспечить понимание, взаимодействие с Другим для решения совместных профессиональных задач [5].

Подготовка студентов в этом направлении нами связывается с формированием умения структурировать учебный материал, которое осваивается на

различных этапах теоретического обучения. Объектами структурирования при этом могут выступать как глобальные структуры (предметная область, учебный курс, его раздел), так и локальные структуры (отдельная тема, фрагмент учебного материала, ситуация профессиональной деятельности). Нам представляется, что целенаправленному формированию такого умения в практике профессиональной подготовки различных специалистов уделяется недостаточно внимания.

Целью данной статьи является представление умения структурировать учебный материал и процесса по его освоению с психолого-педагогических позиций.

Понятие структуры относится к числу общенаучных категорий. «Структура – строение и внутренняя организация системы, выступающая как единство устойчивых закономерных связей между ее элементами» [6]. Под структурой в педагогике понимают совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях [2]. Исходя из анализа представленных определений, становится понятно, что при едином материальном составе систем их структура может быть различной. Связь элементов в структуре подчиняется диалектике взаимоотношений части и целого. При объединении элементов в целостную систему ее свойства оказываются отличными от алгебраической суммы свойств ее компонентов. Структурные отношения самой целостной системы вызывают изменения внутренних особенностей составляющих элементов, которые подчиняются общему закону существования системы.

Потребность выделения структуры как совокупности устойчивых связей обращает нас к понятию «структурирование». Понятие структурирования рассматривается различными исследователями (Д. П. Аусбель, Д. Брунер, П. И. Пидкасистый, Ю. В. Сенько, А. М. Сохор, Н. Ф. Талызина, А. М. Усова). Вычлняя общее, можно говорить о том, что структурирование предполагает сложную деятельность исследовательского характера, которая включает в себя множество других деятельностей. Эта деятельность направлена на овладение теоретическим материалом и решение учебно-профессиональных задач. В ней осваиваются общие способы деятельности, происходит восхождение от общего к частному и наоборот. Такая деятельность изменяет субъекта деятельности, формируя интеллектуальную основу его профессиональной компетентности.

Освоение структурирования как важного элемента познавательной деятельности связывается нами с умением структурировать учебный материал. Под умением структурировать учебный материал будем понимать способность, характеризующую интеллектуальную деятельность обучающегося по представлению учебного материала в виде некоторой целостной структуры на основе осознанного им принципа, в результате которой достигается качественно иное, более глубокое знание, чем то, которое имеется в простой сумме признаков, зафиксированных в учебном материале [3].

Формирование умения структурировать учебный материал у студентов связывается с повышением эффективности учебного процесса, с обеспечением качества обучения [1]. Дидактической целью в процессе овладения этим умением является рациональность и экономичность в усвоении учебного материала, обеспечение его долговременного хранения в памяти и многообразия связей, возможность быстрого доступа при решении учебно-профессиональных задач. При этом понимается, что характер познавательной деятельности, расширение познавательных и творческих возможностей будущих специалистов, мотивация учения и формирование профессиональной активности определяется смысловой системой в сознании студента.

Рассмотрим «внутреннее устройство» умения структурировать учебный материал. Структурирование учебного материала как и любое учебное умение включает в себя психологические, логические и специфические действия. Под действием нами понимается акт учебной деятельности, нацеленный на получение определенного результата. Действия слагаются из операций, т. е. способов осуществления действий.

Психологические действия связываются нами с установками на изучение, исследование учебного материала у студентов. Формирование подобной установки требует обширной пропедевтики и сначала гораздо большей затраты времени. Но эти начальные затраты времени с лихвой окупаются. Причем вместе с гораздо более высокими интеллектуальными возможностями развивается и внутренняя, собственно познавательная мотивация учения.

Логические действия нами связываются с потребностью получения дискурсивных знаний. Поэтому особый интерес представляют идеи о логическом следовании, развиваемые А. А. Зиновьевым. Правила логического следования относятся к суждениям и, согласно А. А. Зиновьеву, могут быть представлены тремя группами: правила логического следования, наиболее хорошо изученные логикой; правила замены терминов, также относительно полно изученные; неформальные правила, основанные на некоторых общих допущениях относительно рассматриваемых предметов. Термины «логика», «логическое мышление» употребляются в соответствии с указанием, что под логическим надо понимать совокупность всех закономерностей движения мышления к новым результатам, носящим характер объективной истины. Дискурсивное знание не представляет монополии формальной логики, так как в гораздо более полном виде такое знание входит и в предмет диалектической логики. Способом, позволяющим придать логической структуре учебного материала вполне обозримый, наглядный и в то же время достаточно строгий характер, является метаязык графов.

Специфические действия отражают особенности определенной научной области, это может быть математика, информатика, история, педагогика или другая наука. Выполнение усваиваемого действия состоит в преобразовании объекта конкретной научной или предметной области, а процесс усвоения данного действия в учении состоит в преобразовании самого студента из субъекта, не владеющего данным действием, в субъекта, овладевшего

им. Именно предметной спецификой учебного материала определяется целесообразность использования различных типов структур (линейная, древовидная, матричная, ступенчатая с обратными связями, концентрическая), наглядных форм представления содержания (матрица связей, граф учебной информации, структурно-логические связи, листы основного содержания) [4].

Освоение психологических, логических и специфических действий в рамках конкретного учебного материала не обеспечивает универсальность сформированного умения. Действия не всегда могут быть перенесены на любой другой предмет. Перенос возможен только при наличии межпредметных связей.

Проблема переноса считается одной из центральных проблем в учении о навыках и умениях. Перенос понимается как распространение положительного эффекта одних умений и навыков при формировании других. С. Л. Рубинштейн отмечает, что возможность переноса определяется наличием некоторой общности как элементов содержания, так и приемов, способов действия, организации работы, установки, контроля её и т. д. Кроме того, необходимо осознание этой общности субъектом. Поэтому действие, которое закрепляется в умении или навыке, строится на осознании метода действия, на понимании принципа операции, на уяснении места, которое закрепляемые в виде навыков и умений операции занимают сознательно осмысленной деятельности. Чем осознаннее умения и навыки, тем легче и шире они обобщаются и переносятся.

Для решения проблемы переноса во «внутренне устройство» умения структурировать учебный материал включаются исполнительные действия:

- а) первичное ознакомление с новым действием;
- б) специальная работа по его закреплению;
- в) овладение новым действием, в смысле возможности оперировать им в различных ситуациях, применения его на практике.

Освоению этих действий в учебном процессе уделяется отдельное время, на них акцентируется внимание студентов. Исполнительские действия также сопровождаются контрольными действиями.

Теперь обратимся к описанию познавательного цикла в процессе обучения с позиций освоения умения структурировать учебный материал у студентов.

Начальный этап – знакомство с новым материалом. Он определяет эффективность всего процесса усвоения. В образовательной практике имеют место различные ситуации: новый материал вызывает интерес у студента и стремление к более глубокому его изучению; студент остается равнодушным к новому материалу, воспринимает его по обязанности; новый материал вызывает неприятие у учащегося, создается внутренний конфликт, препятствующий его восприятию.

Этап знакомства с новым материалом предполагает его первичное осмысление, осознание значимости, создание определенного отношения

к нему. Осознанное знакомство с новым материалом имеет место, когда студент старается осмыслить новую информацию, сравнивая ее с тем, что ему уже известно, логически встраивая новые понятия в структуру своих знаний. Осмысление, как процесс, при этом заключается в объективном символическом мышлении, основанном на взаимосвязях имеющихся и приобретаемых знаний. Для того чтобы знакомство с материалом было полноценным, необходимо создание условий, чтобы работа мысли, направленная на его осознание, не только следовала бы за, первичным восприятием, но и предворяла его. Активизация мыслительной деятельности студентов на этапе знакомства с материалом создается через осознание студентами целей и задач учения, а индивидуализация предполагает осознание каждым отдельным студентом этих целей и задач на основе собственных познавательных ресурсов.

Основной этап познавательного цикла с позиций освоения умения структурировать учебный материал связан с тремя процессами:

- субординарный процесс (от абстрактного к конкретному);
- суперпозиционный процесс (от конкретного к абстрактному);
- комбинаторный процесс (установление общих элементов).

Субординарному процессу соответствует то, что новая идея находится в иерархическом подчинении с уже существующей обобщенной абстрактной идеей. Генерируется прогрессивная дифференциация существующего понятия на новые менее абстрактные понятия.

Суперпозиционный процесс – это процесс обратный субординарному. Имеющиеся в когнитивной структуре понятия имеют более низкий уровень абстракции по сравнению с вводимыми понятиями. Усвоенные ранее понятия модифицируются и реорганизуются, приобретая новый смысл, новую значимость. Процесс идет снизу вверх, происходит согласование и интеграция характеристик и свойств различных понятий, то приводит к новому более обобщенному понятию. При этом имеют место две ситуации:

- ситуация когнитивной гармонии (новое понятие хорошо согласуется с интегрирующими его понятиями);
- ситуация когнитивной дисгармонии (противоречия между первичными понятиями не позволяют адекватной интеграции).

Комбинаторный процесс заключается в нахождении общих элементов и связей между новыми понятиями и существующими в когнитивной структуре установления субординации или суперпозиции. Осознанное усвоение связано с пониманием структуры учебного материала, осмыслением основных идей и связей и умением устанавливать связь между фактами, идеями и понятиями. Осознанное усвоение информации предполагает запоминание, основанное на ее понимании, накоплении и размещении в некоторую смысловую систему в сознании студента.

Установление ключевых понятий и базовых идей в любой теме создает фундамент для дальнейшего обучения. В ситуации осознанного усвоения студент приобретает более глубокие знания, устанавливает связи между

различными понятиями, используя свой личный опыт, анализируя и осмысливая значимость изучаемого материала (внутренняя установка). Это пробуждает сопричастность и интерес к изучаемому. Интерес подкрепляет деятельную активность, способствует развитию самостоятельного учения.

Заключительный этап познавательного цикла – контрольный. Он предполагает оценивание качества усвоения учебного материала. Контроль может носить промежуточный, тематический, рубежный, итоговый характер, применяются различные форма и методы контроля. Особого внимания на этапе контроля на наш взгляд заслуживает решение учебно-профессиональных задач, что позволяет выявлять качество знаний на самом высоком уровне их усвоения – на уровне применения. Основными среди них являются следующие типы учебно-профессиональных задач: информационно-теоретические; анализирующие ситуации, представленные отдельными или рядом факторов; проектирующими профессиональную деятельность или отдельные ее фрагменты.

Теперь представляется оправданным обратить внимание на те условия, в которых возможно успешное освоение умения структурировать учебный материал.

Умение структурировать учебный материал формируется у студентов в вузе в процессе учебно-профессиональной деятельности. Главная цель этого процесса заключается в становлении и развитии личности студента, как субъекта учения и субъекта предстоящей профессиональной деятельности. Успешность данного процесса зависит от перестройки установок и мотивов личности студента, от становления его «профессиональной картины мира». Без этого невозможно обеспечить ни научного теоретического мышления, ни способностей к учению в мире научного знания, ни направленности на профессиональную самореализацию. Процесс «настройки сознания» на учебно-профессиональную деятельность индивидуализирован у каждого студента.

Исходя из этого, возникает потребность в создании таких учебных (педагогических) ситуаций, которые способствовали бы формированию умения структурировать учебный материал как способности личности студента. Для этого опереться можно на систему условий, учитывающих структуру деятельности учения и систему разнообразных отношений, реализующихся в ситуации обучения.

Взгляд на проблему освоения учебно-профессиональной деятельности как на проблему создания ситуаций развития личности в процессе обучения предполагает определения соответствующего подхода к трактовке учения. В этом случае предметом исследования является не учение как таковое, а личность в учебной ситуации. Концептуальный подход к учению через трактовку совместной продуктивной деятельности участников учебного процесса позволяет представить формирование умения структурировать учебный материал не как процесс усвоения дисциплинарного знания, а как становление способности личности выполнять структурирование для

широкого круга задач. Предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. В этом случае необходимо анализировать не саму деятельность структурирования, а учебную ситуацию, компонентом которой эта деятельность является. Под учебной ситуацией понимается организованная система, компонентами которой являются организованное и операционализированное содержание учебного процесса; программа по формированию умения структурировать учебный материал, осваиваемая студентами; процедуры, организующие процесс усвоения содержания обучения, отдельных действий и обобщенных способов структурирования; система взаимодействий между студентами и преподавателем и студентов между собой; мониторинг взаимосвязей всех указанных переменных в процессе обучения, обеспечивающих переход от одного уровня сформированности умения структурирования к другому.

Системообразующим компонентом учебной ситуации выступает совокупность взаимодействий и отношений между участниками. Центральным динамизирующим фактором является система форм сотрудничества преподавателя и студентов, определяющая характер взаимодействий между самими студентами. Тип учебной ситуации определяется характером реализации в ней взаимодействий и отношений. По этому признаку выделяются два типа учебных ситуаций: репродуктивный и продуктивный. В репродуктивной учебной ситуации взаимодействие в системе «преподаватель – предмет усвоения – студент» строится по типу субъект-объектных отношений, как сумма двух неравноправных деятельностей. В продуктивной учебной ситуации позиция преподавателя и студента в отношении к деятельности структурирования равноправны. Система продуктивных, творческих задач, служит средством, посредником реализации субъект-субъектных отношений, включая всю полноту форм взаимодействий. Позиции студента не ограничиваются только овладением умением структурировать предметный материал, но и создают возможность порождения новых смыслов и целей учебно-профессиональной деятельности. Тем самым создаются условия для совместной продуктивной деятельности преподавателя со студентами. Предпочтение отдается совместной продуктивной деятельности как динамичному, преобразующемуся по ходу обучения инструменту самоорганизации личности, который обеспечивает ведущую роль смыслообразования и целеобразования на всех этапах обучения.

Совместная деятельность по структурированию учебного материала в процессе освоения содержания обучения представляет особый тип социально организованных взаимодействий и взаимоотношений между преподавателем и студентами, обеспечивающий перестройку всех компонентов структуры индивидуальной познавательной деятельности с объектом усвоения за счет создания общности смыслов, целей, способов достижения результата и формирования саморегуляции индивидуальной деятельности с помощью изменяющихся форм сотрудничества между всеми участниками

ми процесса учения. Тем самым студенты приобретают опыт групповой деятельности, что способствует формированию ощущения причастности к деятельности коллективного субъекта, осмыслению целесообразности и продуктивности такой деятельности.

Структура совместной деятельности по структурированию учебного материала в процессе освоения содержания обучения включает:

– *Цель* – построение механизмов регуляции и актов взаимодействий, отношений, общения при освоении содержания и овладении умением структурировать учебный материал.

– *Предмет* – обобщенные и осознанные способы деятельности структурирования учебного материала и нормы взаимодействия и общения.

– *Продукт* – самостоятельное выдвижения студентами новых целей учебно-профессиональной деятельности и идей, связанных с использованием усвоенной деятельности структурирования учебного материала, а также регуляции личных позиций в партнерстве.

– *Средство достижения целей* – система форм взаимодействия, которые разворачиваются в логике перестройки уровней регуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебно-профессиональных задач к последовательному нарастанию собственной активности студентов вплоть до полностью саморегулируемых действий структурирования и появления позиции партнерства с преподавателем.

Совместная деятельность по структурированию учебного материала может быть представлена циклами взаимодействия, которые являются элементарными единицами совместной деятельности. Цикл взаимодействия включает обмен актами типа: преподаватель начинает действие – студенты продолжают его и заканчивают, преподаватель предлагает тему учебного задания – студенты дают варианты его решения и т. д. Функции циклов соответствуют функциональной структуре деятельности (мотивы, цели, ориентировка, исполнение, контроль, оценка). Различаются смыслообразующие и целеполагающие циклы, ориентирующие и планирующие, контрольные и оценочные.

Каждая из форм сотрудничества разворачивается в учебном процессе как система функционально своеобразных циклов взаимодействия, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной деятельности по структурированию учебного материала. Переходы от одной фазы взаимодействия, связанные с введением студента в новую деятельность, к фазе разделенных между преподавателем и студентами совместных действий при решении учебно-профессиональных задач обеспечивают становление самоуправления учения в целом, ведут к регуляции собственных позиций и отношений. В этом переходе личности к новым целям саморегуляции заключается смысл динамики форм сотрудничества и их роль в развитии личности студента.

Наивысшей продуктивностью с точки зрения личностной составляющей результата учения обладают формы совместной учебной деятель-

ности, в которых усвоение знаний предполагает организацию процесса совместного решения творческих задач. Вся система форм сотрудничества возникает и развивается лишь на основе конструирования продуктивной, а не репродуктивной деятельности. Решение творческих задач структурирования учебного материала с самого начала обучения образует объективную основу сотрудничества всех участников, не владеющими еще возможностями самостоятельного структурирования, и вместе с тем создает значительный стимул для становления индивидуальной саморегуляции усваиваемой деятельности – мотива творческого достижения. Включение творческих задач отнюдь не исключает задач продуктивных, а лишь обеспечивает на каждом новом этапе становления деятельности структурирования высокий уровень мотивации учения и интеграцию, взаимодействие всех мотивов. Побуждающая функция творческой задачи сохраняется от начала и до конца обучения. Это происходит за счет повышения интеллектуальной сложности и социальной значимости продуктивных творческих заданий от этапа к этапу обучения. Благодаря этому расширяется смыслообразующая функция мотивов творческих достижений и обеспечивается приоритетная роль по отношению к прочим мотивам учения, а также поддерживается и перестраивается на протяжении всего обучения мотивация сотрудничества и межличностных взаимодействий.

Анализ учения как процесса решения творческих продуктивных задач приводит к выделению системных показателей новообразований личности, включающих критерии перестройки мотивационных и интеллектуальных компонентов. К таким показателям относится перестройка личностной позиции студента, когнитивных и коммуникативных компонентов учебно-профессиональной деятельности. Показателями сформированности умения структурировать учебный материал могут выступать степень самостоятельности будущего специалиста в обозначенной деятельности, широта переноса полученных знаний и приобретенных умений в новые условия.

В заключении хотелось бы отметить, что умение структурировать учебный материал выступает способностью, создающей почву для построения, обогащения, перестройки интеллектуальной основы профессиональной компетентности современного специалиста. В сочетании с целеполаганием, информационно-познавательным поиском его сформированность по своей сути обеспечивает фундаментальность профессиональной подготовки. Описание способа формирования умения структурировать учебный материал с дидактических позиций, на наш взгляд, дает возможность преподавателям еще раз осознать важность формирования этого умения у будущего специалиста и свою роль в создании соответствующих учебных ситуации, осмыслить возможность совершенствования учебного процесса на основе реализации совместной со студентами продуктивной деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. **Ахтамова, С. С.** Оценка качества педагогического образования как условие его совершенствования [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2002. – 190 с.
2. **Рапацевич, Е. С.** Современный словарь по педагогике. [Текст]/ Составитель Е. С. Рапацевич – М.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
3. **Нестерова, Е. Д.** Формирование умения структурировать учебный материал у студентов вуза [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. / Е. Д. Нестерова. – Красноярск, 2000. – 228 с.
4. **Орешкова, С. П.** Формирование умения структурировать теоретический материал в учебной деятельности [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. / С. П. Орешкова. – Красноярск, 2009. – 261 с.
5. **Степанова, И. Ю.** Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества [Текст]: Монография./ И. Ю. Степанова, В. А. Адольф. – Красноярск, 2009. – 520 с.
6. **Философский** словарь. [Текст]/ Под ред. М. М. Розенталя, П. Ф. Юдина. – М.: Политиздат, 1968. – 432 с.

УДК 378

Артюшкина Татьяна Анатольевна

Старший преподаватель кафедры экономических дисциплин Хакасского филиала Красноярского государственного аграрного университета, tatyana.an.art@yandex.ru, Абакан

Артюшкин Олег Валентинович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики Хакасского государственного университета имени Н. Ф. Катанова, artyshkin@yandex.ru, Абакан

Скибицкий Эдуард Григорьевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, skibit@yandex.ru, Новосибирск

**СИСТЕМАТИЗИРОВАННЫЙ УЧЕБНО-
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ**

ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

Artyushkina Tatyana Anatolyevna

Senior lecturer in accounting and finance department of Khakass Branch of Krasnoyarsk State Agrarian University, Tatyana. an.art@yandex.ru, Abakan

Artyushkin Oleg Valentinovich

Ph.D., assistant professor of department of computer science and computer engineering of Khakass State University, N. F. Katanov, artyshkin@yandex.ru, Abakan

Skibitskiy Eduard Grigoryevich

Doctor of in pedagogic, professor, head of Pedagogic and psychology department of Siberian Academy of Finance and banking working, skibit@yandex.ru, Novosibirsk

**SYSTEMATIC EDUCATIONAL AND TERMINOLOGICAL
DICTIONARY IN THE TRAINING OF SPECIALISTS IN HIGHER
EDUCATION**

Овладение любой профессией требует не только знание специальных дисциплин, но и прочного усвоения терминологии. Оно предполагает знание профессиональной лексики, которая, в свою очередь, основывается на усвоении объема и содержания научных понятий, а также на представлении о научной понятийно-терминологической системе изучаемой дисциплинарной области, отражающей внутрисистемные понятия и отношения.

Как показали наши исследования (в течение 3-х лет) определенную помощь в решении проблем усвоения терминологии могут оказать существующие учебные пособия, нормативно-справочная литература, а также терминологические словари. Однако, по мнению специалистов, пособия читать довольно трудно, поскольку они ориентированы не на терминологические

проблемы. Словари, построенные по алфавитному принципу, не дают возможности получить систематизированные знания, так как служат лишь для толкования отдельных терминов. Кроме того, чтобы изучаемая научная терминология стала достоянием всех заинтересованных лиц, она должна быть представлена в словарном виде и в такой последовательности, которая бы задавала логику представления содержательной учебной информации. Наиболее удобный и доступный способ последовательного представления терминов является учебный словарь.

Изучение литературы показало, что словосочетание «учебный словарь» в литературе трактуется разнопланово. Авторы под ним понимают лексикографическое произведение любого жанра и объема, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как средства передачи своих и восприятия чужих информационных состояний [1]; словари, основным и главным назначением, которых является обучение языку [2]; книгу, содержащую упорядоченный по тому или иному принципу перечень слов, отвечающая методическим требованиям, оформляемую в виде одного небольшого по формату тома и обеспечивающую быстроту и легкость наведения справок [3]; словарь, в котором минимальная лексическая система, составляющая его словник, в состоянии выполнить четыре функции: учебную, систематизирующую, справочную и нормативную» [4] и др.

Из вышеизложенного следует, что исследователи сходятся во мнении по поводу, как содержания, так и назначения учебного словаря. Взаимно дополняя друг друга, они определяют учебный словарь как лексикографическое издание (произведение, книгу), включающее совокупность слов и отвечающее по своему построению целям обучения (методическим требованиям), выполняя одновременно учебную, систематизирующую, справочную и нормативную функции. Данная позиция в определении учебного словаря, на наш взгляд, является вполне обоснованной и продуктивной; она отвечает потребностям, с одной стороны, лексикографии как науки, изучающей описание языковых единиц в словарях, с другой стороны, теории обучения как науки, традиционно отвечающей на вопрос «чему и как обучать?».

В лексикографии учебно-справочное издание, содержащее совокупность терминов определенной дисциплинарной области и их разъяснения, называется учебно-терминологическим словарем [5]. Такой словарь составляется в учебных целях, помогает организовать и направить преподавание и изучение профессиональной лексики. В случае использования принципа систематизации такой словарь может называться систематизированным учебно-терминологическим словарем.

В литературе термин «систематизация» (греч. *systema* – целое, состоящее из частей) трактуется как процедура объединения, сведения групп однородных по неким признакам единиц (параметрам, критериям) к определенному иерархизированному порядку (системе) в расположении частей целого и связей между ними [6]; приведение к системе [7]; мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определен-

ную систему на основе выбранного принципа. Объективным условием для систематизации является логическая структура учебной дисциплины, в которой различаются основные, исходные и более частные понятия [5]; установление между терминами, находящимися в конкретных тематических разделах (терминологических полях), логических отношений [8]. В итоге разрабатываются схемы в виде логико-семантического графа с указанием взаимосвязей группируемых терминов и др.

В научной деятельности прием систематизации направлен на установление связей внутри исследуемого явления, процесса, материала, благодаря чему он начинает восприниматься как целостность. Важнейшим видом систематизации считается классификация, т. е. распределение объектов по группам на основе установления сходства и различия между ними (например, классификация животных, растений, химических элементов и др.).

В настоящее время существуют различные подходы к построению структуры и содержания разнообразных словарей. В своей работе мы рассмотрим один из подходов, позволяющий разрабатывать систематизированный учебно-терминологический словарь (СУТС) экономиста-бухгалтера. Он представляет собой учебное пособие словарного типа, содержащее систематизированную по тематическому признаку совокупность профессиональных терминов дисциплинарной области «Бухгалтерский учет» и их определения (разъяснения). Объем и содержание профессионально-лексического материала, входящего в СУТС, определен дидактическими целями и педагогическими задачами подготовки экономиста-бухгалтера. В процессе его применения обеспечивается освоение понятийно-терминологического аппарата экономиста-бухгалтера в той логической последовательности, в которой изучаются тематические разделы учебной дисциплины «Бухгалтерский учет». Использование СУТС на различных видах учебных занятий позволяет решать следующие задачи: а) разъяснение терминов; б) раскрытие значения термина; в) обеспечение единообразия (унификации) в трактовке терминов, характеризующих дисциплинарную область «Бухгалтерский учет».

На основе изучения опыта разработки разнообразных словарей установлены основные требования, которые необходимо учитывать при построении структуры и содержания СУТС: соответствие содержанию рабочей программы учебной дисциплины «Бухгалтерский учет»; системность, предполагающая тематическую связанность и иерархичность всех лексических единиц в подобранных тематических группах; научность, соответствие излагаемых сведений современному состоянию науки и техники; достоверность и надежность информации; включение в структуру словаря устоявшихся знаний; точность в определении понятий и характеристик терминов; единообразие формы и стиля изложения: лаконичность и схематизм изложения, упрощенный синтаксис, наличие условных сокращений; наличие специального справочного аппарата, обеспечивающего использование словаря в педагогическом процессе; доступность изложения. Кроме того, в основу разработки модели СУТС положены принципы: системности, интег-

ративности и деятельности. Словарь может быть использован как в учебное (лекция, семинар, практические и лабораторные занятия), так и внеучебное время в процессе самообразовательной деятельности студентов.

Основной текст СУТС содержит совокупность словарных статей (терминов), объединенных иерархически в терминологические поля в соответствии с принятой тематической структурой. Словарная статья – краткое разъяснение термина, позволяющее раскрыть его смысловое содержание, выявить и перечислить те признаки обозначенного термином класса предметов, явлений и т. п., по которым этот класс может быть идентифицирован и противопоставлен другим. При построении словарной статьи придерживаются следующих принципов: ориентация на уровень знаний студентов в данной науке, определяемый требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по соответствующему направлению подготовки (специальности), рабочей программой учебной дисциплины; единообразие построения словарных статей, характеризующих однотипные предметы (явления, процессы, события); лаконичность, точность и ясность изложения. К элементам словарной статьи относятся: а) заголовок (разъясняемый термин); б) этимологическая справка; в) определение; г) комментарии. Рассмотрим кратко их содержание.

Заголовок (разъясняемый термин) – слово или словосочетание, точно обозначающее какое-либо понятие, входящее в состав понятийного аппарата конкретной учебной дисциплины (комплекса дисциплин). Заголовки словарных статей даются преимущественно в единственном числе и выделяются особым шрифтом: полужирным, прописным и др.

Этимологическая справка – краткие сведения о происхождении термина, обычно приводятся в скобках после заголовочного термина.

Определение – основная часть словарной статьи, т. е. текст, который раскрывает содержание понятия, обозначаемого определяемым термином; позволяет отличать понятие по его характерным признакам, от сходных с ним; устанавливает значение термина. Многозначные термины содержат столько определений, сколько значений имеет термин. Каждое из них приводится под соответствующим номерным обозначением.

Предъявление терминов через словарные статьи завершается текстовыми примерами из учебной и специальной литературы. Они представляют собой иллюстративную часть словарной статьи, содержащую примеры употребления терминов и терминологических сочетаний в связной речи с целью показать, как используется тот или иной термин; уточнить, расширить представление о содержании термина, обратить внимание на наиболее типичное употребление термина; раскрыть его связи с другими словами в предложении, тексте. Текстовые примеры набираются курсивом или иным шрифтом, позволяющим отличить этот фрагмент словарной статьи от других.

В СУТС экономиста-бухгалтера словарные статьи (термины) вместо общепринятого алфавитного расположения представлены с разбивкой на тематические разделы и в их логической последовательности освоения учеб-

ной дисциплины «Бухгалтерский учет». Все словарные статьи разбиты на группы, признаком объединения которых является темы, соответствующих разделов бухгалтерского учета. В СУТС экономиста-бухгалтера каждому терминологическому полю соответствует определенное количество терминологических систем, групп и рядов.

С разработкой СУТС связаны такие понятия как «терминологическое поле», «терминологическая система», «терминологическая группа», «терминологический ряд» и «родовые отношения».

Словосочетание «терминологическое поле» трактуется как искусственно очерченная и специально охраняемая от посторонних проникновений область существования термина, внутри которой он обладает всеми характеризующими его признаками, отличающими термин-слово от обычных слов [9]; состав, список, своеобразная номенклатура терминов, образующих терминологическую систему. В терминологическом поле в отличие от терминологической системы термин не имеет строго определенного места, а только входит в его состав.

Словосочетание «терминологическая система» в литературе трактуется как сложное иерархическое образование, состоящее из слов и словосочетаний, выполняющих функции терминов-элементов этой системы [10]; совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство [11]; естественно-искусственное образование, в котором материал является естественным, а способы его организации – искусственными; конструкт, результат деятельности людей, получаемый как искусственное образование, не существовавшее в языке до «оперативного» вмешательства [12]; знаковая модель определенной теории специальной области знаний или деятельности, элементами которой служат лексические единицы (слова и словосочетания) определенного языка для специальных целей какого-либо естественного языка [13] и др.

С понятием «терминологическая система» связана такая дефиниция как «система понятий данной науки». Понятия и отношения между ними образуют систему понятий, понятийную систему данной науки. Каждый термин в отдельности является лексической единицей определенного языка. В то же время объединение этих лексических единиц в ряды одного уровня и в иерархические, многоуровневые парадигмы осуществляется искусственно, с помощью логических приемов анализа и синтеза.

Терминологическая группа – совокупность четко ограниченных в количестве терминологических единиц, которые, имея выраженные родовидовые отношения, вычлняются в определенной терминологической системе.

Терминологический ряд – перечень терминологических единиц, расположенных в определенной последовательности и не обладающих четко выраженными родовидовыми отношениями.

Родовидовые отношения – такое семантическое отношение между терминами или понятиями, в котором одни термины является разновидностями (видовыми терминами) другого (родового) термина. Для наглядности

приведем иерархически подчиненное отношение типа «родовой термин» – «видовые термины»: расчетный документ → платежное поручение, аккредитив, расчетный чек, платежное требование, инкассовое поручение и др.

С учетом специфики учебной дисциплины «Бухгалтерский учет» была проведена систематизация терминов в СУТС и определено 15 терминологических полей соответствующих тематическим разделам данной дисциплины: «Теория бухгалтерского учета» (132 термина), «Учет основных средств» (42 термина), «Учет нематериальных активов» (31 термин), «Учет денежных средств» (53 термина), «Учет финансовых вложений» (25 терминов), «Учет материалов» (42 термина), «Учет расчетов с персоналом по оплате труда» (67 терминов), «Учет расчетных операций» (59 терминов), «Учет капитала и резервов» (33 термина), «Учет затрат на производстве» (62 термина), «Учет выпуска готовой продукции (работ, услуг)» (58 терминов), «Учет финансовых результатов» (24 термина), «Бухгалтерская отчетность» (37 терминов), «Основы налогообложения» (47 терминов), «Основы анализа и аудита» (38 терминов) [9].

В качестве примера приведем логико-семантическую структуру терминологического поля № 4 «Учет денежных средств». Данное терминологическое поле содержит терминологический ряд базовых терминов, три терминологические системы, каждая из которых содержит разное число терминологических групп:

4.0. Терминологический ряд «Базовые термины»: *деньги, денежные средства, денежные обязательства, денежные расчеты.*

4.1. Терминологическая система «Наличные денежные расчеты»:

4.1.1. Терминологическая группа «Наличные расчеты»: *наличные расчеты, касса, кассовая наличность, кассир, кассовая дисциплина, контрольно-кассовая машина (ККМ), инвентаризация кассы.*

4.1.2. Терминологическая группа «Документация наличных расчетов»: *кассовый документ, приходный кассовый ордер (ПКО), расходный кассовый ордер (РКО), объявлению на взнос наличными, платежная ведомость журнал регистрации приходных и расходных кассовых документов, Кассовая книга.*

4.1.3. Терминологическая группа «Синтетический учет кассовых операций»: *синтетический учет кассовых операций, «Касса», «Касса организации», «Операционная касса» «Денежные документы» «Касса в иностранной валюте», журнал-ордер № 1, ведомость № 1.*

4.2. Терминологическая система «Безналичные денежные расчеты»:

4.2.1. Терминологическая группа «Безналичные расчеты»: *расчетный счет, безналичные расчеты, расчеты платежными поручениями, расчеты по аккредитиву, расчеты чеками, расчеты по инкассо, расчеты в порядке плановых платежей.*

4.2.2. Терминологическая группа «Документация безналичного способа расчета»: *расчетный документ, платежное поручение, аккредитив, денежный аккредитив, товарный аккредитив, безотзывной аккредитив, расчетный чек, платежное требование, инкассовое поручение, выписки с расчетного счета.*

4.2.3. Терминологическая группа «Очередность безналичных платежей»: *очередность платежей, первая очередь платежей, вторая очередь платежей, третья очередь платежей, четвертая очередь платежей, пятая очередь платежей, шестая очередь платежей.*

4.2.4. Терминологическая группа «Синтетический учет безналичных расчетов»: *синтетический учет операций по расчетному счету, «расчетные счета», журнал-ордер № 2, ведомость № 2.*

Принятая иерархическая структура в терминологической систематизации, разумеется, не исчерпывает всей специфической лексики экономиста-бухгалтера. Для ее совершенствования в дальнейшем будут приняты соответствующие меры на основе апробации и представления научной общественности для обсуждения.

На основе применения тематического способа расположения лексического материала был получен систематический учебно-терминологический словарь экономиста-бухгалтера, который в общей лексикографической типологии словарей может быть определен следующим образом:

- 1) по способу толкования – энциклопедический;
- 2) по характеру описываемых единиц – терминологический;
- 3) по общей целевой установке – учебный;
- 4) по характеру расположения лексических единиц – тематически упорядоченный;
- 5) по способу упорядочения словника – алфавитный (в пределах тематического раздела);
- 6) по тематическому охвату лексики – профессиональный.

С целью оценки педагогической полезности (целесообразность и эффективность) СУТС мы провели его экспериментальную проверку в реальном педагогическом процессе в Хакасском филиале ФГОУ ВПО «Красноярский государственный аграрный университет» и ГОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова». Результаты приведены в таблице.

В каждом из названных выше вузов были определены контрольные и экспериментальные группы по 25 человек в каждой. Общее количество участников эксперимента составило 100 человек. Контрольная группа прошла курс обучения по традиционной методике без применения СУТС, экспериментальная – обучалась с применением СУТС по учебной дисциплине «Бухгалтерский учет». Каждому студенту предлагались контрольные задания, связанные с определением профессиональной терминологии, входящей в модульные единицы. Контрольные занятия проводились в четыре этапа: 1-й – через месяц, 2-й – через три месяца, 3-й через полгода, 4-й – через год после сдачи итогового экзамена по данной учебной дисциплине.

Результаты проведенного эксперимента подтверждают, что в экспериментальной группе наблюдается динамика увеличения выполнения заданий в сравнении с контрольной (таблица). Таким образом, можно констатировать, что обучение студентов с применением СУТС способствует формированию у них профессиональной терминологии.

Результаты проведенного эксперимента

Учебная группа	Количество студентов	Количество модульных единиц на одного студента	Общее количество предложенных модульных единиц	Количество правильно выполненных модульных единиц (абс./ % к общему числу) на разных этапах			
				1-й	2-й	3-й	4-й
Контрольная	50	4	200	90/45	110/55	130/65	170/85
Экспериментальная	50	4	200	100/50	130/65	150/75	190/95

С целью выявления отношения преподавателей и студентов к применению СУТС в процессе обучения мы провели анкетирование, в результате которого выяснилось, что 83% респондентов отметили целесообразность использования СУТС на аудиторных занятиях; 91% опрошенных считают СУТС эффективным средством в процессе самообразовательной деятельности; 87% студентов выразили удовлетворенность в работе с содержанием СУТС. Практически все преподаватели (97%) считают, что СУТС повышает эффективность визуального представления связи терминов между собой.

Таким образом, полученные в процессе экспериментальной проверки результаты показывают педагогическую полезность разработанного систематизированного учебно-терминологического словаря. В процессе его применения была решена задача по повышению уровня усвоения терминологии при профессиональной подготовке будущих экономистов-бухгалтеров.

Библиографический список

1. **Морковкин, В. В.** Основы теории учебной лексикографии [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук / В. В. Морковкин. – М., 1990. – 45 с.
2. **Новиков, Л. А.** Типология учебных словарей [Текст]/ Л. А. Новиков // Учебные словари русского языка: Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы: докл. советской делегации. – М.: МГУ, 1973. – С. 3–24.
3. **Денисов, П. Н.** Практика, история и теория лексикографии в их единстве и взаимообусловленности [Текст]/ П. Н. Денисов. / Под ред. П. Н. Денисова и В. В. Морковкина // Проблемы учебной лексикографии и обучение лексике. – М.: Рус. яз., 1978. – С. 25–33.
4. **Денисов, П. Н.** Лексика русского языка и принципы ее описания [Текст] / П. Н. Денисов. – М.: Русский язык, 1993. – 248 с.
5. **Щукин, А. Н.** Лингводидактический энциклопедический словарь [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
6. **Садовский, В. Н.** Проблемы философского обоснования системных исследований [Текст] / В. Н. Садовский // Системные исследования: Методологические проблемы. – М.: Наука, 1984. – С. 32–51.
7. **Словарь** русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. IV. С–Я. – 797 с.

8. **Гринев-Гриневич, С. В.** Введение в терминографию: Как просто и легко составить словарь [Текст]: учеб. пособие / С. В. Гринев-Гриневич. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 224 с.
9. **Гринев-Гриневич, С. В.** Терминоведение [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / С. В. Гринев-Гриневич. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
10. **Реформаторский, А. А.** Введение в языкознание [Текст]: Учебник для вузов / А. А. Реформаторский; Под ред. В. А. Виноградова – М.: Аспект Пресс, 2007. – 536 с.
11. **Лейчик, В. М.** Терминоведение: предмет, методы, структура [Текст] / В. М. Лейчик. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
12. **Краткое**, методическое пособие по разработке и упорядочению научно-технической терминологии [Текст] / Составители С. И. Коршунова, Г. Г. Самбуров. – М.: Наука, 1979. – 126 с.
13. **Головин, Б. Н.** Лингвистические основы учения о терминах [Текст]: учеб. пособие для филол. спец. вузов. / Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин. – М.: Высш. шк., 1987. – 104 с.

УДК 378.147

Брыкова Людмила Валерьевна

Аспирант Курского государственного университета, Старший преподаватель кафедры естественнонаучных и технических дисциплин Губкинского филиала ГОУ ВПО «Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова», brikova.opdo-gub@mail.ru, Губкин

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ
НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ КАК СПОСОБ
ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Brykova Lyudmila Valerevna

The post-graduate student of Kursk State University, the senior teacher of natural-science and technical disciplines of Gubkinsky branch Shukhov Belgorod State Technological University, Gubkin Branch, brikova.opdo-gub@mail.ru, Gubkin

**PROFESSIONALLY DIRECTED TRAINING OF DESCRIPTIVE
GEOMETRY AS THE WAY OF FORMATION OF GRAPHIC
CULTURE OF STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGE**

Одними из самых „трудных” предметов для студентов первых курсов инженерных, особенно строительных, специальностей Вузов являются «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика».

Традиционно, в преподавательской среде, считается, что основное предназначение курса «Начертательная геометрия» – это развитие пространственного мышления у студентов и создание теоретической базы для последующего курса, «Инженерной графики» (технического черчения). Вместе с тем, не оспаривая этот тезис, нужно отметить следующее. Психологические исследования (А. Д. Ботвинников, Е. Н. Кабанова-Меллер, И. С. Якиманская) процесса восприятия показывают, что изначально зачатками пространственного мышления обладает всего несколько процентов населения [1; 4; 5]. Целенаправленный отбор, по признаку наличия пространственного мышления у абитуриентов основных технических специальностей, не ведется. Следовательно, у большей части студентов просто отсутствует то, что предполагается развивать.

Попытка же развить пространственное мышление „на пустом месте”, вкупе с отсутствием четкого представления у обучаемого о том, зачем это все нужно и приводит к такому положению, когда «Начертательная геометрия» попадает в разряд „трудных” курсов.

Опытные преподаватели хорошо знают, что даже самые слабые студенты при переходе от начертательной геометрии к изучению «Инженерной графики» как бы обретают второе дыхание. Это в большей степени объясняется тем, что осуществляется переход от теоретических чертежей абстрактных геометрических объектов, таких как: точки, линии, поверхности, к чертежам реальных объектов. Абстрактное мышление, необходимое для теоретических чертежей, может быть замещено практическим, менее трудоемким для многих обучаемых.

Не смотря на то, что оба курса, «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика», используют общий метод построения чертежей, технические чертежи не являются точными, они условны. Правила их выполнения в, основной своей массе, базируются на ограничениях, налагаемых ГОСТами. Если исключить требование проекционной связи, то вряд ли можно найти что-нибудь объединяющее теоретические и технические чертежи. Построение технических чертежей регламентируется системой условностей и упрощений. Более того, для чертежей различных видов изделий эти условности и упрощения носят различный характер.

С учетом всего сказанного утверждение о том, что начертательная геометрия – это база для инженерной графики, является весьма спорным. Этот тезис подтверждается и многолетним опытом работы с выпускниками колледжей и техникумов. Такие студенты очень грамотно выполняют чертежи технических изделий и совершенно беспомощны при выполнении теоретических чертежей абстрактных объектов, чертежей Начертательной геометрии.

Подводя некоторый промежуточный итог, можно сказать, что «Начертательная геометрия» не обеспечивает формирование и развитие пространственного мышления и не является базой для изучения «Инженерной графики».

Итак, возникает вопрос, какое же место, в настоящее время, занимает «Начертательная геометрия» в системе подготовки специалистов технического профиля?

Как ни странно это может показаться, ответ на этот, казалось бы, риторический вопрос, может быть следующий. Начертательная геометрия является основополагающим предметом при подготовке высококвалифицированного специалиста. И это объясняется следующим.

Подготовка современного специалиста ориентирована на использование им в практической деятельности средств вычислительной техники, моделирующей те или иные производственные процессы, работу технических объектов и сами объекты. Все это базируется на формальном описании объектов и процессов. Последнее же невозможно без знания позиционных и метрических свойств пространственных объектов, методов их преобразования. Существующие формы и методы преподавания геометро-графических дисциплин обособлены от общеинженерных и специальных дисциплин и ориентированы на решение проблем, связанных с проектно-чертёжной деятельностью. В результате изолированного изучения начертательной геометрии и инженерной графики у студентов слабо формируется графическая культура, позволяющая им правильно ориентироваться в практических заданиях, применять знания для решения прикладных задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Нами разработана инновационная образовательная технология системного формирования графической культуры студентов технического вуза, в которой широко использованы новые образовательные технологии, в том числе технологии проблемного обучения, контекстного подхода к процессу обучения, интерактивных форм обучения, проектных и других методов, стимулирующих активность обучающихся, формирующих навыки анализа информации и самообучения, усиление роли самостоятельной работы студентов.

Суть инновационной образовательной технологии – унифицированные рабочие программы, с новым углубленным содержанием, реализующиеся в разнообразных активных формах и методах обучения, в системе творческих графических заданий и упражнений, в новых дидактических условиях, которые обуславливаются информационной образовательной средой университета и связаны с использованием современных информационных технологий. Но использование информационных технологий, ни в коей мере не может заменить традиционные графические задачи и упражнения, выполняемые студентами на практических занятиях и дома самостоятельно.

Целью формирования графической культуры является подготовка к конкретным актуальным и перспективным видам деятельности по специальности, востребованной в обществе, обеспечение конкурентоспособности выпускника. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно представлять учебную информацию в контексте будущей профессиональной деятельности, чтобы

дать возможность студентам наиболее полно познакомиться и усвоить ее. Скорректированное нами содержание образования и разработанные задания сопряжены с процессом будущей профессиональной деятельности. При этом учитывается мотивационная сфера изучения графических дисциплин студентами, что способствует развитию графической и профессиональной культуры личности.

Блок геометро-графических дисциплин начинается с изучения курса начертательной геометрии уже в 1 семестре, затем идет курс проекционного, машиностроительного (2 семестр) и строительного черчения (3 семестр). Поэтому активизировать процесс подготовки студентов к инженерной деятельности необходимо начинать уже на начальном этапе обучения при изучении начертательной геометрии и инженерной графики, так как эти дисциплины значимы для приобретения конструкторских навыков, формирования инженерного мышления и графической культуры специалиста.

Вследствие этого мы будем разрабатывать методику проведения занятий с учетом профессиональной направленности.

В Губкинском филиале Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова лекционные и практические занятия проводятся соответственно имеющейся учебной программе данного курса по специальности, что в свою очередь диктуется требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. При разработке задач мы опираемся на положения теоретических исследований А. А. Вербицкого и В. И. Гинецинского [3]:

- обучение, построенное на моделировании конкретных условий осваиваемой обучающимися будущей профессии;
- знания усваиваются здесь в контексте решения конструируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает формирование не только учебной, но и профессиональной мотивации, личностный смысл учения;
- контекст профессионального будущего наполняет учебную деятельность обучающихся личностным смыслом, что обуславливает высокий уровень их активности, учебной и профессиональной мотивации.

Сложившаяся за последнее десятилетие тенденция к сокращению аудиторных часов, отводимых на предмет «Начертательная геометрия. Инженерная Графика», диктует необходимость разработки интенсивных методик обучения. Как известно, лекционный курс по данному предмету сопровождается сложным графическим материалом, требующим определенной логической последовательности операций, четкости графических построений. Чтение лекций при выполнении большого количества чертежей, традиционным способом (на доске с помощью мела и линейки) малоэффективно. Использование мультимедийных презентаций для чтения лекций устраняет эти недостатки, такие лекции передают содержательную часть дисциплины в более доступной, наглядной форме, позволяют использовать необходимые для понимания материала, трехмерные чертежи, видеофрагменты, цветовые эффекты. Изображения различных

геометрических объектов, решение задач, построение чертежей формируются на экране дискретно, с их последующим развитием в процессе чтения лекции. [2, с. 141].

Потоковые лекции проводятся в специализированной аудитории с автоматизированными рабочими местами преподавателя и студентов, подключенными к локальной аудиторной и корпоративной сети филиала. Особенность мультимедийного сопровождения для чтения лекций по начертательной геометрии заключается в необходимости воспроизвести поэтапное, пошаговое построение чертежа. Ведение традиционного письменного конспекта облегчается за счет использования специальной тетради-конспекта лекций, где студенту рекомендуется лишь фиксировать структуру лекции и основные понятия и определения, выполнять построения на опорных чертежах, данных в тетради, отмечать проблемные места, записывать свои вопросы и самостоятельно решать предлагаемые лектором задачи и упражнения. За счет этого значительно сокращается время на перечерчивание студентами поясняющих чертежей и примеров решения различных задач, а, следовательно, увеличивается содержательная плотность лекции и в большей степени удается добиваться понимания излагаемого материала. Это активизирует самостоятельную работу студентов, подводит к необходимости анализа информации, что положительно влияет на формирование графической культуры.

«Начертательная геометрия» – входит в группу сложных для усвоения дисциплин, но сложность обусловлена, главным образом, не трудностью изучения теоретических аспектов, а непониманием студентами важности данной дисциплины для своей профессии. Студенты не осознают геометро-графические знания как основу для усвоения специальных дисциплин, для становления себя как профессионала. Учитывая данный факт, первоочередной задачей преподавателя графики является преодоление существующего отрыва данного предмета от будущей профессиональной деятельности студентов. На первых же занятиях педагог должен не только объяснить студентам важность, значимость и фундаментальность графических знаний для профессионального становления инженера, но и продемонстрировать на конкретных примерах, где в их будущей профессиональной деятельности встречаются задачи и правила начертательной геометрии. Такой подход в преподавании способствует повышению уровня мотивации изучения начертательной геометрии, что, несомненно, повлечёт за собой и повышение уровня сформированности графической культуры.

Так, например, при изучении темы «Пересечение поверхностей вращения» в группах студентов строительных специальностей 270109 «Теплогазоснабжение и вентиляция» и 270105 «Городское строительство и хозяйство» нами были использованы следующие задачи:

Задача 1 (рис. 1): Построить линию пересечения двух цилиндров в корпусах фильтра сетчатого (а), фитинга Т-образного (б).

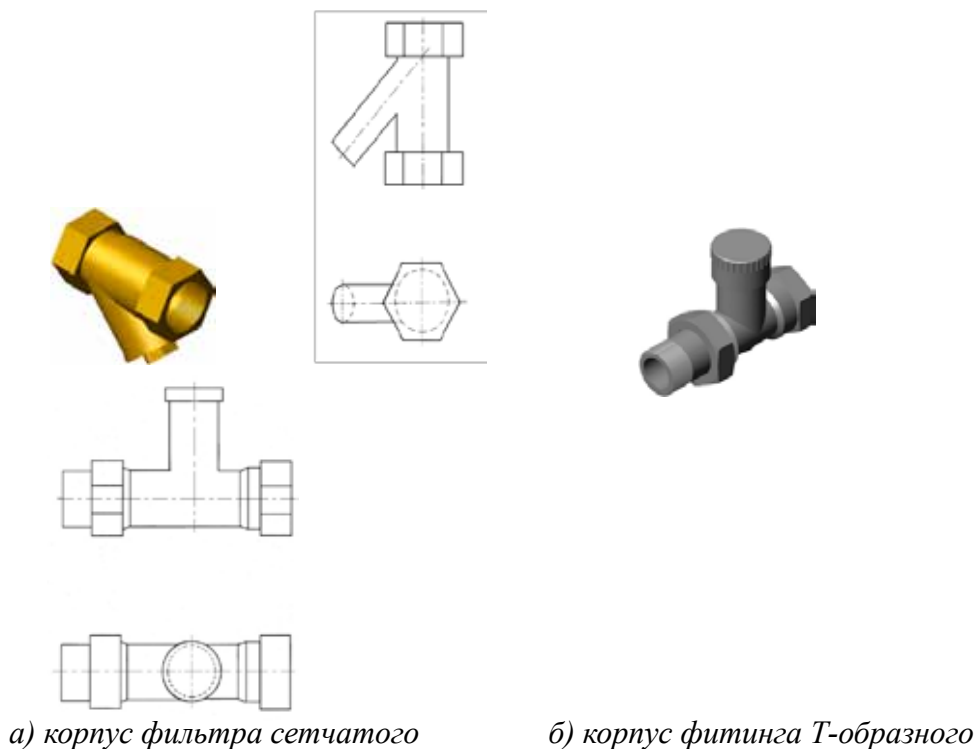


Рисунок 1

Задача 2 (рис. 2): Построить линию пересечения цилиндров в корпусе центробежного сепаратора воздуха (а) и в тройнике воздуховода круглого сечения (б).

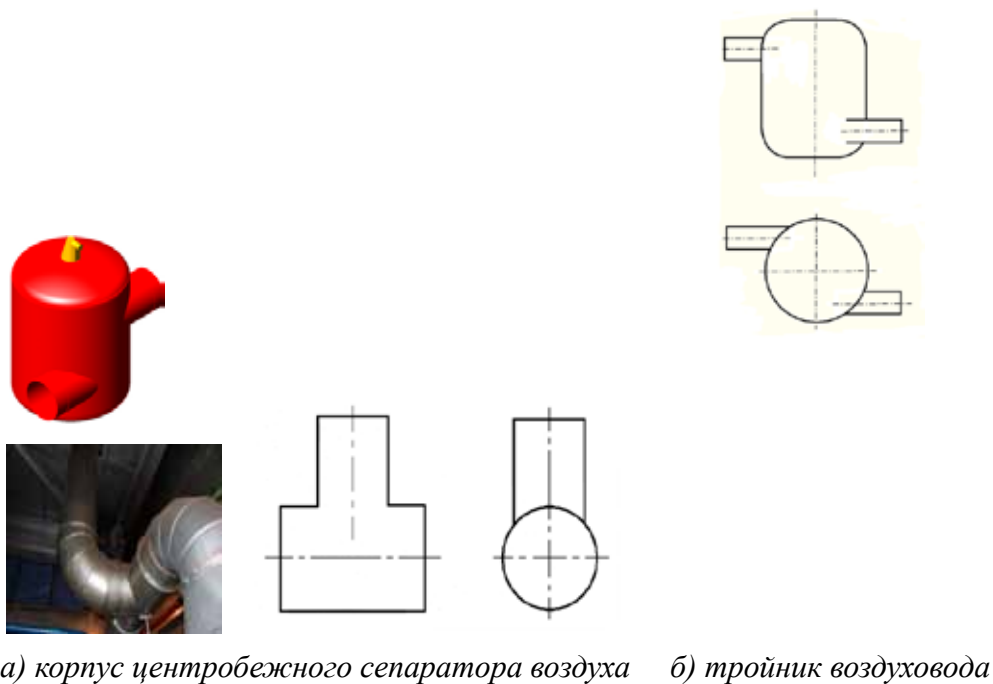


Рисунок 2

Немало важно, уже на начальном этапе обучения показать и доказать студентам профессиональную значимость данного предмета для будущей инженерной деятельности, используя при рассмотрении основных положений лекций задачи, содержащие профессиональную направленность. Это способствует развитию внутренней мотивации изучения данной дисциплины студентами, а, следовательно, и повышению уровня формирования графической культуры в целом.

Предлагаемая методика обучения внедрена в Губкинском филиале ГОУ ВПО «Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова. Представленные дидактические элементы образуют одну из составляющих программы реализации выдвинутой нами концепции формирования графической культуры в условиях технического вуза. Таким образом, мы считаем, что данная методика предоставления учебной информации в совокупности с традиционными методами и формами закрепления и контроля знаний будет весьма эффективной для формирования графической культуры будущих специалистов – сегодняшних студентов технического вуза.

Таким образом, с помощью данной технологии можно обеспечить достижение эффективного результата в формировании графической культуры у будущих инженеров, что является важной составной частью становления общей культуры специалистов – сегодняшних студентов.

Библиографический список

1. **Ботвинников, А. Д.** Пути совершенствования методики обучения черчению: пособие для учителей. [Текст]/ А. Д. Ботвинников. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
2. **Брыкова, Л. В.** Графическая культура инженера как составляющая профессиональной подготовки.[Текст]/ Л. В. Брыкова. // Человек и образование. – 2011. – № 1 (26). С. 137–142.
3. **Вербицкий, А. А., Гинецинский В. И.** Основы теоретической педагогики. [Текст]/ А. А. Вербицкий, В. И. Гинецинский. – СПб., 1992. – 288 с.
4. **Кабанова-Меллер, Е. Н.** Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся.[Текст]/ Е. Н. Кабанова-Меллер. – М., «Просвещение», 1968 г.
5. **Якиманская, И. С.** Развитие пространственного мышления школьников. [Текст]: автореф. дисс. ... док. пед. наук. / И. С. Якиманская, М., 1980. – 21 с.

Козырева Ольга Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Кузбасская государственная педагогическая академия, Kozireva-OA@yandex.ru, Новокузнецк

**МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА
И МЕТОДЫ ЕЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Kozyreva Olga Anatol'evna

Candidate of science, The state pedagogic academy of Kuzbass, Novokuznetsk

**THE METHODS AND METHODOLOGIES OF THE FORMING OF
THE SELF-DEPENDENT ACTIVITIES CULTURE OF TEACHER**

Полисистемный подход – это методологический подход, где все нюансы и аспекты деятельности, культуры и взаимодействия представляют собой уникальную систему, связанную с другими системами, синергетически реагирующими на изменения во внутренних и внешних структурах, предопределяющих полиструктурное единство и целесообразность в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, сообразно повышающую сложность отношений, качеств, связей в многомерном пространстве социально-биологического геноза. Полисистемный подход, таким образом, позволяет найти решения задач, связанных с поиском определенного качества, связи, решения их на определенной плоскости – или декартовой прямоугольной системы координат, или плоскости социально-педагогических отношений, бывает так, что данные задачи не имеют логического, действительного решения, при переходе в другую систему, расширении видения проблемы, добавлении степени свободы или энергии, и т. д., и т. п., они имеют бесконечное множество решений.

Сказки, в которых описывался бы сказочный, не реальный феномен, например, ковер-самолет, а затем открытие воздухоплавания с его системой и моделями, трансформирующими сказку в реальное пространство. Гражданство одной страны и двух стран. Проблема половой принадлежности (биологическая и психологическая) у гермафродита и гомосексуалиста. Проблема материнства и отцовства в генетическом и социальном контексте. Проблема творчества, его персонификации и коллективного продукта, проблема плагиата и антиплагиатных мер. Проблема исполнения и трансформации различных правовых законов, их жизнеспособности. Такого рода задачи и их решения неоднократно являют собой нам вышеописанную модель преобразования объективной реальности.

Полисистемный подход в формировании КСР, т. к. с точки зрения биологического зарождения ребенок проходит несколько стадий развития – внутриутробную (ребенок в чреве матери пытается показать свою волю,

самостоятельность, на что мать реагирует исходя из своих потребностей, представлений, нужд, опыта деятельности, культуры и пр., в зависимости от того, как приспособится данный плод – будут и согласованные или несогласованные действия, ведущие или к позитивному развитию плода, или к негативному, вплоть до устранения по какой-либо причине), стадия новорожденного (самостоятельность биологическая ставит условия формирования самостоятельности социобиокультурной со всеми нюансами трансформации опыта и отношений), стадия детства в подлинном смысле данного термина, где ребенок постигает все социобиокультурные связи, отношения, блага, создавая условия и реализуя их в уникальном опыте деятельности и общения, в ходе чего трансформируются разнообразные качества, связи, модели поведения и преобразования внутреннего и внешнего, а затем ребенок, проходя совокупность стадий взросления, становится взрослым в полном смысле этого понятия, т. е. человеком, создающим материальные блага, количество и качество которых обеспечивает его с избытком, называемым социальной страховкой, которая в любой момент времени может быть использована этим взрослым, по какой-либо причине получившем деформацию, не позволяющую заниматься прежней деятельностью и несущем ему остатки его труда в данном русле услуг культуры, общественных отношений, деятельности, науки, искусства, религии и пр. Так объясняется модель «Богу богово, кесарю кесарево», известен такой случай в мировой практике, как трансформация идеи Ф. Ницше «Бог умер //Ф. Ницше» по итогу жизнедеятельности вошла в историю как «Ницше умер //Бог», данная запись появилась на доске объявлений и расписании занятий сразу же после смерти Ф. Ницше. Уникальность такого подхода к трансформации разнообразных идей ставит нас на ступень, где жизнь в различных ее проявлениях несет культуре и истории свои плоды, а КСР обеспечивает формирование опыта, который социализирует, адаптирует, самоорганизует, самореализует, самоопределяет, вдохновит человека, индивида, субъекта, личность на определенные поступки, продукты, а также прямое и косвенное принятие их следствий. В данной системе аксиолого-гносеологическая цепочка «цель – ценность – цена – смысл – плата – расплата» безукоризненно выполняет роль стабилизатора культуры и ее норм. Любая деятельность, любой поступок в ее канве иллюстрирует исход культурологических преобразований и персонифицированных актов самоопределения и самореализации человека, индивида, субъекта, личности, уникаума и пр. через среду (модели социализации, сводимые к таким направлениям, как наука, спорт, искусство, религия), деятельность и общение (модели самоопределения, самовоспитания, самообучения, саморазвития, самообразования, самореализации, самосовершенствования, самосохранения, взаимодействия и пр.), культуру (представляющую собой, с одной стороны, матрицу возможных направлений и матрицу препятствий, сохраняющих культуру и ее единицы в поле преобразований и реальности, с другой стороны, систему смыслов, трансформирующих сознание, подсознание, модели деятельности и отно-

шений человека в микро-, мезо-, макро-, мега-, мультимасштабах и саму культуру согласно новообразованиям НТП и системе морально-этических гуманистических идей, теорий, концепций и программ, реализующих образовательные, социальные, государственные и мировые взгляды на решение проблем определенного масштаба, прямо и косвенно связанных с человеком, его жизнью и деятельностью).

Мультисредовый подход – это методологический подход, в структуре которого выделяется несколько сред, включающих одновременно субъекта культуры, деятельности, общения, науки, искусства, религии и пр., подобно матрешки он повторяет все качества, отношения, модели, функции и т. д. в различных ипостасях социального взаимодействия, прямо и косвенно связанного с нюансами планирования и организации ведущей деятельности и общения. Например, я-ребенок (дочь, сын), я-родитель, я-дедуша/бабушка. Мультисредовый подход является частью полисистемного подхода, его модели и условия предопределяют то, что человек, индивид, субъект, личность может в различных средах выполнять различные роли, осуществлять разнообразную деятельность, которая вне зависимости от позиции в иерархии развития свойств и качеств (человек, индивид, субъект, личность) будет многогранно отражать особенности их и общества в продукте культуры, науки, деятельности, общения и их пересечений, трансформировать объективное согласно антропологическим, индивидуальным, субъектным и личностным моделям, опосредованных системой ограничений и возможностей пространства и времени.

Под *методами исследования* в педагогике мы будем понимать пути, способы познания объективной педагогической действительности, позволяющие качественно и количественно установить эмпирические и моделируемые связи и отношения в педагогически-обусловленных процессах, структурах и явлениях.

В структуре изучения феномена КСР педагога могут быть использованы следующие методы исследования:

Анализ – (от греч. analysis – разложение, расчленение) изучение каждого элемента или стороны явления как части целого, расчленение изучаемого предмета или явления на составные элементы, выделение в нем отдельных сторон (словарь иностранных слов). Модели теоретического анализа могут быть историческими, библиографическими, сравнительно-сопоставительными, герменевтическими, ретроспективными. Поясним их.

Исторический анализ – это система актов сравнения, упорядочения, градации, сопоставления событий, явлений, качеств, ценностей, феноменов, объектов в процессе, выявляющем исторический ход развития и трансформации определенного изучаемого явления или события, согласованно упорядочивающего исторические акты, фрагменты, документы и прочие материалы в логически, объективно выстраиваемую теорию, концепцию, программу или же продукт, доказывающий целесообразность и состоятельность осуществляемой деятельности по исследованию выявленного, описываемого феномена или явления.

Исторически КСР педагога – это антрополого-запрограммированная единица, появление которой в XX в. была обусловлена системой событий, гносеологических моделей, фасилитирующих изучение становления и развития личности в психодидактических, культурно-исторических, гносеолого-герменевтических, личностно-деятельностных, философско-диалектических, синергетических и прочих ракурсах рассмотрения и трансформации устоявшихся идей о природе происхождения феноменов культуры и самостоятельной работы, объединенных в едином конгломерате, который позволяет проиллюстрировать качественно-количественный рост биолого-социального преобразования человека от стадии объекта до стадии личности – человек (объект)–индивид–субъект–личность), объясняющем появление продуктов деятельности и общения как результат сформированности КСР.

Библиографический анализ – это совокупность актов, проводимых исследователем в ракурсе сравнения, сопоставления, упорядочивания мыслей, идей, моделей, программ, теорий, концепций и пр., опубликованных в различных традиционных (газеты, журналы, книги, словари, учебники, энциклопедии и т. д.) и электронных (страницы сайтов, CD, DVD, электронные энциклопедии, электронные учебники, электронные словари и пр.) источниках информации.

КСР педагога в структуре библиографического анализа – это совокупность словесно-логических и структурно-логических моделей, описывающих данный феномен в системе преобразований, возможностей и ограничений объектного, индивидуального, субъектного и личностного генеза, опубликованных в различных традиционных и электронных ресурсах.

Сравнительно-сопоставительный анализ – это вид теоретического анализа, сводимого к определению эталона сравнения и соотнесения всех результатов исследования с данным эталоном сравнения.

КСР в структуре сравнительно-сопоставительного анализа представляет собой, с одной стороны, единицу полисистемного генеза, где совокупность моделей формирования предопределяют переходы с низших форм саморазвития, самоутверждения, самореализации человека, индивида, субъекта, личности к высшим, фасилитирующим получение продукта деятельности, общения, культуры, искусства и пр.

Герменевтический анализ – это вид теоретического анализа, где закономерности и принципы познания объективной реальности предопределяют получение результат, так в гуманистической педагогике нельзя проводить исследования, которые наносят физический, психический, эмоциональный вред человеку, включенному в процесс исследования.

КСР педагога в структуре герменевтического анализа – это система и модели анализа продуктов деятельности студентов педвуза, школьников, педагогов.

Ретроспективный анализ – это вид теоретического анализа, в ходе которого исследователь анализирует события, связанные прямо и косвенно с личным участием его в системе сравнения, сопоставления и упорядочивания в цепочке построения модели, программы, теории, концепции, продукта деятельности и общения.

КСР педагога в контексте ретроспективного анализа – это то средство, которое позволило автору закончить среднюю общеобразовательную школу (9-ый и 10-ый классы за один учебный год), высшее учебное заведение – Новокузнецкий государственный педагогический институт (получить красный диплом), закончить заочную аспирантуру и защитить кандидатскую диссертацию «Организация самостоятельной работы школьников с использованием компьютеризированного учебника «Культура самостоятельной работы»», опубликовать совокупность научных публикаций, разработать технологию формирования КСР, RP-технологию педагогического взаимодействия, выстроить согласно нее изучение дисциплин педагогического цикла, где продукт взаимодействия иллюстрирует уровни сформированности КСР и профессионально-педагогической культуры, получить результаты совместной деятельности со студентами и опубликовать их результаты в печати, показать возможности моделирования рефератов, творческих проектов, электронных учебников, презентаций, профессионально-педагогических кейсов, тестов, анкет и прочих продуктов деятельности педагога в структуре формирования профессионально-педагогической культуры, выиграть в 2007 г. грант губернатора Кемеровской области для поддержки молодых ученых – кандидатов наук в номинации социально-экономические науки (педагогика) «Педагогические основы формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов и педагогов-психологов как средство и условие их профессиональной готовности» и многое другое, что не хотелось бы афишировать и что еще будет сделано.

Логические методы исследования основаны на законах логики. Логика – наука о законах и формах мышления. Различают следующие логические методы: сходства, различия, соединение методов сходства и различия, метод сопутствующих изменений.

Сравнение (или полное сравнение) – это мыслительная операция, состоящая в установлении признаков сходства и различия между предметами и явлениями. Сопоставление – нахождение признаков сходства. *Противопоставление* – нахождение признаков различия. В структуре формирования КСР педагога использовали совокупность методов логического исследования.

Синтез (гр. *synthesis* – соединение, сочетание, составление) – обобщение данных анализа в научном исследовании (словарь иностранных слов).

Метод синтеза в литературе еще встречается как обобщение – мысленный переход от отдельного к общему; различают:

1. *Эмпирическое обобщение*. При эмпирическом обобщении рассматриваются конкретные единичные предметы, устанавливается сходство и различие между ними, отделяется несущественное, второстепенное и выделяется общее для всей группы рассматриваемых предметов.

2. *Теоретическое обобщение*. При теоретическом обобщении отыскиваются существенные признаки предметов данного класса и из них выделяются те, которые есть у всех без исключения предметов данного класса.

Формирование КСР педагога прямо связано с использованием анализа, синтеза и совокупности логических методов исследования.

Обобщение независимых характеристик – это метод исследования, фасилитирующий установление закономерности определенного явления, изучаемого исследователем в соответствии с планом и условиями его проведения.

Так, с использованием метода обобщения независимых характеристик автором и студентами были теоретически получены (моделированы) системы принципов воспитания, обучения, развития, социализации, взаимодействия, а в контексте формирования КСР педагога возможность моделирования системы принципов – это высшая степень сформированности КСР педагога, где умение моделировать систему принципов и креативно трансформировать ее в соответствии с условиями ситуативного психолого-педагогического и социально-педагогического взаимодействий – необходимое средство формирования профессионально-педагогической культуры.

Моделирование как метод исследования. Мы под *моделированием* понимаем процесс, в ходе которого педагог-исследователь строит модели (идеальные структуры), позволяющие изучать или рассматривать грани, нюансы реального объекта в усеченных условиях, не изменяющих его существенные (значимые) признаки – качества, функции, свойства, особенности. И различаем словесно-логические и структурно-логические модели. Под *словесно-логическим моделированием* мы понимаем целенаправленное построение образов посредством слова; примерами словесно-логических моделей являются аннотации, выписки, гипотезы, записи, конспекты, обзоры, описания, определения, планы, рецензии, тезисы, цитаты, анкеты, тесты, беседы, интервью, сравнения, монологи, диалоги, рассказы, сказки, пословицы, поговорки, присказки, прибаутки, загадки, сочинения, изложения, пересказы, перифразы и пр. Под *структурно-логическим моделированием* мы понимаем процесс создания или логической структуры, или совокупности словесно-логических моделей и логической структуры; примерами структурно-логических моделей являются алгоритмы, графики, схемы, диаграммы, дитексы – совокупность диаграмм, текста и изложенного в них смысла, рефераты и др. Кроме того, *моделирование* – это процесс создания идеального образца, фасилитирующего изучение какого-либо феномена в системе антропологических отношений и связей.

Особенности воспитания как феномена моделирования и практики представлены в ряде публикаций, там отмечается, что азы антропологического знания можно найти в древнем мире с зарождением нашей цивилизации и культуры. Первобытное общество при ведении коллективного хозяйствования (общины) пытается косвенно объяснить природу человека в условиях ограничений и возможностей человеческого организма и социобиокультурной системы, так происходит, так называемое, преобразование или эволюция первобытного мышления (мышления первобытного человека, где нет правдоподобных, объективных закономерностей, а весь процесс объяснения в своей сути мифологичен и эзотеричен) в мышление на основе научного познания, фактов, теорий

и концепций (научного мышления). Начиная с первобытного общества, весь социальный опыт передавался из поколения в поколения, любая ошибка в таком процессе стоила жизни той определенной совокупности людей, в которой она зародилась или откуда она была заимствована. Современные этнология и этнография, археология и история могут немало рассказать о происхождении и реконструкции человеческих отношений, средств и методов взаимодействия, выявления условий и норм общественной жизни, кризисов и катаклизмов в социобиокультурной системе, культурно-исторических новообразованиях и прочих феноменах науки, культуры, искусства и религии.

Так, по мнению ряда исследователей, традиции и обычаи выступали как две взаимосвязанные формы воспитательного воздействия на подрастающее поколение.

С зарождением письменности и трансформацией символично-знаковых ее особенностей антропологическое знание в широком смысле данного понятия приобрело тот механизм, который можно назвать условно культурно-исторической страховкой. Примером ее действия может являться расшифровка древних источников письменности различных цивилизаций, оставивших свой след в разнообразных формах, средствах и системах культурного наследия. Это, в том числе, расшифровка и звучание мертвого языка Древней Майи, которое было осуществлено с использованием компьютера, логики и интуиции современных ученых. Тот же самый элемент и механизм культуры в последствии можно проследить в деятельности И. С. Баха. В последние годы жизни, дабы увековечить свои шедевры, он выбивал их нотную суть на медных пластинах.

Но остановимся на народной педагогике (этнопедагогике), ее средствах, методах и формах. Модели этнопедагогике находят своё разнообразие в пословицах и поговорках, в заговорах, колыбельных песнях, пестушках и потешках, сказках, игрушках, загадках, скороговорках, считалках (сечках), детских закличках, игровых песен-хороводах, колядках, запуках (воспитание бережного отношения к природе), народных приметах, исторических преданиях, былинах, преданиях, мифах, легендах, вежестве (народная педагогика о правилах поведения), гаданиях, частушках, молитвах и прочем.

Система ограничений и запретов, сводимая к нормам общества, ее морали, религиозным канонам и стереотипам есть не что иное, как историко-культурные модели, социально и педагогически стимулирующие отношения и сохраняющие целостность как внутреннего мира человека – субъекта общества, культуры, деятельности и общения, так и микро-, мезо-, макро-, мегаконтинуума в целом. В таком контексте происходит формирование систем принципов воспитания, их анализ подтолкнул нас к постановке проблемной задачи, моделированию авторской системы принципов, где бы студент-педагог развил в основных положениях или тезисах (принципах) особенности своей будущей деятельности и, объединив их в единую систему, смоделировал вектора будущей профессионально-педагогической деятельности.

Кроме того, нами был поднят вопрос о классификации систем принципов в современной педагогике. Одним из факторов, лежащих в основе такого рода классификаций, является – категория педагогики: принципы воспитания, обучения, развития, образования, самовоспитания, самообучения, саморазвития, самообразования, социализации, адаптации, просвещения, формирования, самоопределения, самосовершенствования, самореализации, взаимодействия (педагогического, психологического, социального и пр.).

Другим фактором классификации систем принципов является отношение к ее структуре, т. е. *линейные или линейно-построенные* системы принципов, в которых ярко прослеживается линия-последовательность однородных принципов, и *нелинейная система принципов*, в которых видна разветвленная структура модели, если привести аллегорическую модель, то это так называемые карманы, по которым мы раскладываем необходимые нам элементы в удобной для нас последовательности и порядке.

Можно выделить следующую классификацию принципов воспитания по степени управления поведением ребенка: *гибкая и жесткая*, по отношению к общечеловеческим ценностям: *гуманная и антигуманная*, по отношению к традициям и нормам общества: *социальная и асоциальная*, по степени принадлежности к источнику формирования ценностей и мотивации взаимодействия: *антропоцентрическая, социоцентрическая, педоцентрическая, дидактицентрическая, религиозной педагогики, альтруистическая, гуманизма, личностно ориентированная и пр.*

Система принципов взаимодействия формируется в структуре ведущей деятельности согласно тем нормам микро-, мезо-, макро- и мегапространства, в которых воспитывается, возделывается и самосовершенствуется субъект общения, культуры и деятельности. На протяжении всей жизни мы изменяемся и изменяются наши ценности, мировоззрение, модели взаимодействия, отношений и реконструкций. Данный процесс синергетичен, ситуативен, личностно и социально обусловлен.

Моделируя систему принципов в словесно-логическом аспекте субъект взаимодействия осознанно или подневольно (к зачету, экзамену, при приеме на работу и пр.) отражает объективно или субъективно (иллюзорно, вымышлено, надуманно, приукрашено, фантастично и пр.) свои нормы морали и этики, согласующиеся с нормами пространства. Успешность такого рода деятельности зависит от многих факторов, выделим некоторые из них: интеллектуального развития субъекта, уровня развития коллектива и общества, принятия и реализации систем принципов гуманизма, в которой немаловажную роль играют здоровье субъекта и общества в целом, психологическая совместимость людей, толерантность, уровень адаптации, уровень социализации, гибкость, креативность, продуктивность и пр.

Изменение условий жизни и быта приводит к изменению сознания, изменение сознания – к созданию новых средств и ценностей культуры и науки. Этому свидетельствуют существующие современные способы фиксации информации, системно востребованные в структуре технологии самостоя-

тельной работы.

В системе формирования разнообразных способов фиксации информации отражаются общеучебные знания, умения и навыки как критерии и показатели сформированности самостоятельности и профессионализма.

Система хранения информации в XIX-XXI вв. имеет массу преимуществ – это аудиовизуальные средства (запись на виниловых пластиках, пленке, кассетах и пр.), средства новых информационных технологий – CD, DVD, жесткие диски (винчестеры), коммуникационные сети и пр.).

Каждая эпоха оставляла и будет оставлять свой вклад в антропологическую копилку – мировую науку и культуру. Нам в какой-то мере известна история и культура Древней Греции – колыбели нашей цивилизации.

Э. Фромм отмечал, что человек рождается как причуда природы, находясь внутри природы и вместе с тем превосходя ее; взамен инстинктам ему приходится искать принципы, по которым он будет действовать и принимать решения. Также он отмечал, что идея может стать могущественной силой, но лишь тогда, когда она отвечает специфическим потребностям людей данного социального характера.

Работы И. П. Павлова, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, И. П. Сеченова показывают эволюцию научных взглядов на проблему моделирования в антропологическом генезе.

Так, любое живое существо моделирует свои отношения и поведение согласно двум особенностям: 1) наследуемые генетически обусловленные стереотипы отношений; 2) приобретенные модели поведения и взаимоотношений.

В современной педагогике поведенческий подход рассматривает явление или событие, заключенное в социальном взаимодействии субъектов, с позиции формирования поведения и установления его норм в системе социальных взаимоотношений. Поведенческий подход основан на анализе поведения и адаптации каждого индивидуума к конкретным условиям жизнедеятельности, он имеет в своей основе модель бихевиоризма (S®R) и необихевиоризма (S®R®P), где S – стимул, R – реакция, P – подкрепление.

Существуют в теории воспитания три направления в формировании поведения человека (субъекта общества):

- 1) На основе сказок, пословиц, поговорок, басенок, побасенок, песен, колыбельных, анекдотов, загадок, рассказов, романов и т. д.
- 2) На основе мифов, легенд, былин.
- 3) На основе жизнедеятельности реально существующих людей.

Анализ мифов в структуре изучения курса «Общие основы педагогики» помогает будущим педагогам и педагогам-психологам понять особенности моделирования жизненного мифа у человека, включенного в многоплановые отношения в микро-, мезо-, макро- и мегасреды. Миф, с одной стороны, стимулирует познание и преобразование объективной действительности и субъективных ощущений, переживаний, эмоций, чувств и пр., а, с другой стороны, сохраняет у субъекта деятельности, культуры, науки, искусства целостность в системе отношений внутреннее-внешнее.

В таком процессе главное – понять о необходимости существования мифа у каждого человека, о возможности его изменения, а не уничтожения. Уничтожение мифа может привести к уничтожению человека, если он не найдет быстрого мифа-заменителя, а скорость, с которой он может найти данный миф зависит от индивидуальных особенностей человека (темперамент, характер, возраст, социальное положение, нюансы адаптации, социализации, уровень знаний о механизмах адаптации и пр.).

Формирование поведения зависит от поведения реально существующих людей в следующей последовательности: мать, отец, бабушки, дедушки, братья, сестры, тети, дяди, прочие родственники и близкие люди в убывающей последовательности, но может появиться в какой-то момент жизни развивающегося индивида (особенно в подростковом возрасте) человек, который изменит всю оставшуюся жизнь, идеалы и реальное построение собственной жизни.

Функция жизненного сценария меняется на протяжении всей жизни, но особенно ярко их можно проанализировать и, если необходимо, – скорректировать в период возрастных кризисов.

Современная психолого-педагогическая наука в спектре своих дисциплин сформировала богатейший инструментарий в ракурсе моделирования и апробации моделей взаимоотношений, взаимодействия, воспитания, обучения, развития, образования, просвещения, формирования, самосовершенствования, самореализации, самоактуализации, саморазвития и пр.: арт-терапия, аутогенная тренировка, библиотерапия, логотерапия, психотерапия, сказкотерапия, трудотерапия и пр.

Педагогика системно использует для выявления особенностей взаимоотношений (моделей поведения и взаимодействия) следующие группы методов: *словесные методы* (метод неоконченных предложений, метод дневника (лонгитюдное самоисследование), метод словесных ассоциаций, метод буриме, метод акrostихотворений и пр.; *графические методы* (метод рисунков (на скальная графика; первые портреты, натюрморты, наброски; профессиональное ИЗО и пр.), метод клякс, метод кофейных ассоциаций, метод песочных картин и фигур, метод геометрических проекций (гадание на бумаге и пр.) и т. д.), *практические методы* (метод игровых, профессиональных и пр. проб, метод погружений, тренинги и пр.).

Самая главная проблема воспитания – это воспитание устойчивой, гибкой, креативной, самостоятельной, ответственной, востребованной личности, у которой сформирована система общечеловеческих ценностей, не позволяющая пойти по крайним граням решения возникающих проблем – линий деструкций и асоциальных взаимоотношений.

В современном обществе – в системе социальных взаимоотношений можно выделить такие феномены, как социальная деформация или социальная ломка. В асоциальной среде социальная деформация является причиной, а социальная ломка – следствием асоциальных моделей отношений (конфликтов), определяющих результат изменения поведения людей в микро-, мезо- и

макромасштабах. Кроме того, выделяются социально-психологическая, информационно-перцептивная, мотивационно-потребностная, рефлексивно-гносеологическая ломки – это процессы трансформации моделей отношений и преобразований в социокультурной среде согласно тем принципам и нормам, которые приходят на смену устоявшимся, традиционно востребованных у субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

Результатом воспитания субъекта общества является воспитанность как характеристика его внутреннего мира, выявляемая в поведении и отношениях с живой и неживой природой, свидетельствующих о наличии сформированности или отсутствии определенных способов, моделей преобразования объективной реальности, самоопределения и самоутверждения, самосовершенствования и самореализации согласно канонам гуманизма, определяющих человека, его жизнь как высшую ценность, неповторимую уникальность. В связи с этим, здоровье и продуктивность деятельности являются показателями успешности и удовлетворенности моделированием деятельности и реализации данных моделей.

Мысленный эксперимент представляет комбинацию мысленных образов, которые позволяют выделить изучаемый процесс в чистом виде и уяснить сущность исследуемого явления.

Мысленные эксперименты идут намного быстрее вещественных, но они субъективны, не защищены от психологических помех, в отличие от реальных они не сопровождаются побочными открытиями, обнаружением непредвиденных явлений и эффектов. Мысленный эксперимент в своей основе содержит моделирование.

Благодаря моделированию нами получены разнообразные продукты творчества педагога и студентов, в состав коих входят моделированные дефиниции категорий современной педагогики (воспитание, обучение, развитие, образование, социализация, адаптация, просвещение, взаимодействие и пр.), моделирование классификаций видов обучения, нестандартных уроков, методов обучения, моделирование рефератов, моделирование творческих проектов, электронных учебников, программ взаимодействия, учебных и учебно-методических пособий, монографий, статей.

В связи с проблемой объективной оценки результатов моделирования творческого проекта студентами-педагогами были выделены критерии оценки выполненного творческого проекта, критерии оценки презентации творческого проекта, критерии оценки рецензии на презентацию творческого проекта. Эти компоненты педагогического взаимодействия позволили унифицировать работу по определению качества и продуктивности деятельности студентов-педагогов, необходимости их продуктов творчества, нюансов самосовершенствования и самореализации в процессе учения и педагогической практики. По разработанным критериям можно легко ввести шкалирование с любой одной или более шкал, известных и широко практикуемых в современной системе оценки результатов обученности студентов и школьников.

Шкалирование – метод исследования, заключающийся в постановке выбора определенной шкалы, на которой могут быть распределены исследуемые объекты, явления, функции.

В процессе формирования КСР педагога при моделировании анкет и тестов это может быть *шкала наименований* (представляет собой последовательность высказываний, характеризующих то или иное явление или процесс, например, уровни шкалы: высокий, средний, низкий), *порядковая шкала* (представляет собой ряд натуральных чисел, например, у нас выделяется определенное количество баллов и фиксируется на данной шкале в соответствии с особенностями распределения до максимального результата, определяемого теоретически и в какой-либо мере достигаемого на практике), *интервальная шкала* (интервальная шкала представляет собой порядковую шкалу, на которой выделены удобные для исследователя и практика интервалы, путем масштабирования, обеспечивающего наглядное, доступное, оптимальное восприятие результатов исследования, например, относительные результаты описываются процентами от 0 до 100, шкала может быть представлена интервалом, равным 10, в результате все данные будут системно распределены и легко читаемы в контексте изучаемого явления или феномена) и *шкала отношений* (шкала отношений представляет собой соотношение результатов двух или нескольких измерений, представленных в определенном интервале данных, например, диаграмма обучаемости школьника).

Показателями сформированности выше перечисленных компонентов в критериях оценки результатов моделирования творческих проектов может являться традиционная система усвоения результатов обучения.

Любая балльно-рейтинговая система оценки результатов обученности (однородная или неоднородная) требует в современных условиях компьютерной поддержки в структуре использования локальной, а затем и глобальной компьютерной сети, т. к. любые математические расчеты, определяющие рейтинг должны стимулировать активность студентов и возможность коррекции деятельности педагога, а этого можно добиться только своевременным отражением результатов педагогического взаимодействия (контроля за своевременным выполнением заданий, своевременным получением баллов и определением рейтинга в структуре распределения результатов обученности при изучении определенной дисциплины).

Наблюдение как метод психолого-педагогического исследования может быть: внешнее (наблюдение со стороны), внутреннее (самонаблюдение), свободное, стандартизированное, включенное (наблюдатель принадлежит группе, и все члены группы ведет себя естественно), стороннее.

Прямое и косвенное наблюдения в структуре формирования КСР осуществлялось в ходе организации и прохождения педагогической практики, планирования и организации педагогического взаимодействия.

Включенное и невключенное наблюдение в структуре формирования КСР педагога было осуществлено на занятиях в системе переподготовки кадров работников образования и лекционных и семинарских занятий в вузах.

Самонаблюдение – это метод исследования, когда исследователь ставит целью своей работы проанализировать свою деятельность, ее результаты в системе выделенных условий, норм и моделей осуществления данного рода работы.

Самонаблюдение в структуре формирования КСР педагога имеет место быть в рефлексии урока, классного часа, моделирования презентации «Я-профессионал», профессионально-педагогического кейса.

Анализ продуктов деятельности – это метод исследования, в ходе которого выделяются определенные критерии и показатели осуществляемого сравнения, где исследование проводится в соответствии с системой принципов четко спланированного гуманного исследования, детально проработаны эталоны сравнения (показатели) и осуществлен процесс сравнения с эталонами, т. е. показателями.

В структуре сформированности КСР педагога анализировались следующие продукты деятельности – рефераты, классные часы, творческие проекты, дипломные работы, ВКР, электронные учебники, курсовые работы, презентации и самопрезентации, профессионально-педагогические кейсы, системы принципов воспитания, обучения, взаимодействия, модели дефиниций категорий современной педагогики.

Метод реконструкции педагогической деятельности и педагогического опыта – это метод исследования, в структуре которого педагог изучает собственную модель взаимодействия или модель педагогического взаимодействия какого-то конкретного педагога, строящего работу с воспитанниками, обучающимися, студентами или слушателями, систематизирует позитивные элементы в единый комплекс, программируемый в личной практике и трансформирующий модели взаимодействия и поведения в среде, создающей и развивающей человека, индивида, субъекта, личность в соответствии с принципами, ценностями, нормами и условиями материального и морального благополучия. В структуре формирования КСР педагога этот метод используется при моделировании программ, проектов, планировании и организации аудиторной и внеаудиторной работы.

Профессиографический анализ – это метод исследования, в структуре которого заложено системно-педагогическое моделирование, фасилитирующие постановку и решение задачи моделирования профессиограммы, ее апробация и унификация результатов в теоретико-эмпирическом труде (научная статья, творческий проект, построение авторского ответа на ГАК и пр.).

В структуре формирования КСР педагога в качестве примера использования данного метода было осуществлено моделирование профессиограммы педагога по физической культуре в соответствии с условиями моделирования функциональных (структурно-логических) моделей, которые состоят из блоков целеполагания, ценностей (включаются принципы взаимодействия и проводится параллель реализации ценность-принцип в структуре деятельностно-практического блока в анализе использования совокупности методов, приемов, средств и форм организации педагогического взаимо-

действия), деятельностно-практического блока (средства, методы, приемы, формы педагогического взаимодействия), блок рефлексии.

В структуре формирования КСР педагога-психолога («Основы профориентологии») и педагога по физической культуре («Введение в педагогическую деятельность») регулярно в качестве решения занимательной задачи выбиралась задача моделирования системы ценностей педагога будущего или педагога XXI в. Особенности моделирования данной системы ценностей зависят напрямую от сформированности общеучебных ЗУН-ов, интеллектуальных способностей, знакомства с научной организацией труда, психологическим климатом в группе или потоке, эмоциональным фоном занятия и пр.

Метод профессионально-педагогических кейсов – это метод исследования и рефлексии, в ходе которого студент составляет по итогам социально-педагогического взаимодействия за период обучения в вузе презентацию, выполненную средствами моделирования электронных презентаций (хотя возможен и классический альбомный вариант ее моделирования), включающую в себя анализ следующих компонентов:

- достижения студента в различных направлениях научно-методического и социально-педагогического взаимодействия (констатация результатов, например, дипломы, благодарственные письма, медали, грамоты, свидетельства (например, на патенты и изобретения), а также другие всевозможные знаки отличия);

- самоанализ деятельности (рефлексия) за 5 лет обучения и содержания педагогической практики III, IV, V курсов с отражением позитивных и негативных особенностей и пожеланий другим студентам, которым еще предстоит пройти педагогическую практику;

- планы на будущую профессионально-педагогическую деятельность (где планирует студент работать, перспективы самовоспитания, самообразования, самореализации, самосовершенствования и пр.).

Функционально-педагогические особенности профессионально-педагогического кейса – это создание и реализация условий для осознанного восприятия и отражения профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих формирование и развитие личности будущего педагога.

Профессионально-педагогический кейс является одной из обязательных составляющих содержания заданий педагогической практики студентов V курса.

Анализ профессионально-педагогических кейсов в структуре формирования КСР педагога – объективное средство получения достоверных результатов сформированности исследуемого и изучаемого явления.

Сочинение-изложение «Моя профессия – педагог» в структуре формирования КСР педагога определила потребность пересмотра заданий, выдаваемых в ходе изучения дисциплины «Введение в педагогическую деятельность», т. к., с одной стороны, данное задание и его выполнение показало насколько студенты-первокурсники не любят метод сочинений-изложений и

не используют его для передачи сведений о себе, с другой стороны, это позволило включить метод самопрезентаций «Я – профессионал» в структуру учебного процесса, где игровые, соревновательные, самопрезентационные механизмы педагогического взаимодействия позволили коренным образом перестроить структуру изучения личности первокурсника и по итогам моделирования данных презентаций проводить заочные научно-практические конференции, имеющие в своей системе поощрения – грамоты и DVD с лучшими презентациями студентов.

– *еседа* – это многогранное, полидифинитное понятие. С одной стороны, – это метод исследования, с другой стороны, – это метод воспитания, с третьей, – метод обучения, с четвертой, – метод развития, с пятой, – метод социализации, с шестой, – метод самоутверждения и самореализации, с седьмой, – метод просвещения, с восьмой, – метод профориентации и т. д.

– *еседа* – это метод исследования в педагогике, заключающийся в том, что педагог в устной форме, в процессе общения с воспитанником или учеников, ставя перед собой цель, изучает личностные особенности учащегося или воспитанника, социально-педагогические явления, опосредованные субъектами педагогического взаимодействия. Кроме того, беседа одновременно является средством коррекции выявленных факторов, явлений, процессов. В данном случае говорят о беседе как методе воспитания, обучения, развития, просвещения, коррекции, социализации, адаптации.

Беседа – это один из древних методов познания объективной педагогической действительности.

В древней Греции Сократ использовал беседу для организации социально-педагогического взаимодействия, где одновременно осуществлялось воспитание, обучение, развитие, социализация и адаптация его учеников. Метод сократической беседы заключается в том, что педагог задает наводящие вопросы и тем самым приводит обучающегося к той точке зрения, к которой желал привести, а у самого ученика (обучающегося) создается ощущение полного или частичного, независимого, самостоятельного решения проблемы.

Беседа Диогена была следствием работы самопознания, самосовершенствования, когда он, отрешаясь от внешнего мира в бочке, стремился найти ответ на свой проблемный вопрос, а по исходу его нахождения, вел беседы со своими учениками, прогуливаясь по побережью Эгейского моря. Так он стимулировал познавательные процессы и развивал познавательные способности своих учеников, способствуя расширению кругозора, мировоззрения, развития креативности и пр.

Беседа использовалась также и Конфуцием для организации социально-педагогического взаимодействия того времени, в котором жил Конфуций (551–479 до н. э.) и его ученики. Отличительной особенностью бесед Конфуция и всего процесса взаимодействия являются принципы и нормы взаимоотношений – принципы «жень», в нашем понимании – это гуманизм, человечность и принципы ли – в нашем понимании – это правила, нормы поведения.

Б. М. Бим-Бад отмечает, что результаты, полученные методом беседы, не поддаются формализации и статистической обработке и позволяют лишь в общем случае судить о выраженности исследуемого признака, хотя филологи и психолингвисты отмечают обратное.

Игры – это методы психотерапии, используемые в проводимом исследовании для повышения уровня эмоционального фона, нормализации взаимоотношений, изменении (коррекции или трансформации модели социально-педагогического взаимодействия, модели поведения и пр.), в данном случае при изучении и формировании КСР педагога самым распространенным методом игрового взаимодействия было соревнование, поощряемое разнообразными видами стимулирования организации научной работы студентов (научная публикация – традиционная (статья, тезис), электронная публикация (размещение на сайте вуза творческого проекта, электронного учебника, размещение продукта деятельности – реферата, классного часа, творческого отчета, творческого проекта на CD или DVD и пр.), грамота и т. д.). В данном случае – это профессиональные игры, фасилитирующие получение определенного результата профессионально-педагогического сотрудничества и сотворчества.

Арттерапия – форма и метод психотерапии, используемый в структуре исследования на занятиях для расслабления, снятия усталости (при переключении видов деятельности), повышения эмоционального фона педагогического взаимодействия, выявления моделей взаимодействия, нюансов взаимоотношений.

Библиотерапия – это форма и метод психотерапии, используемый в структуре исследования на занятиях и организации самостоятельной работы студентов в структуре моделирования творческих проектов для повышения уровня формирования КСР педагога, снятия неблагоприятных факторов педагогического взаимодействия, связанных с обязательным чтением литературы, список которой выдается всем студентам и проверяется от корки до корки в принудительном порядке, в данном случае этого списка нет, его необходимо составить и прочитать самому, а затем порекомендовать другим студентам для получения достаточно хорошего результата самообучения и самореализации.

Тренинги – это форма и метод психотерапии, используемые в структуре исследования на занятиях и организации самостоятельной работы студентов в структуре формирования КСР для повышения уровня психологического здоровья, устойчивости личности к разнообразным факторам среды в микро-, мезо-, макро-, мегамасштабах. Направление проводимых тренингов рекомендуется осуществлять параллельно с использованием метода библиотерапии, а затем апробировать в практической деятельности на семинарских занятиях (постановка проблемы и ее решение в структуре изучения цикла «Психолого-педагогический практикум») или педагогической практике.

Анкетирование – это эмпирический метод исследования, заключающийся в отражении респондентом объективных предпочтений и характеристик-отношений на список вопросов, предлагаемых лицом, организующим анкетирование.

Зачастую при ответе на вопросы анкеты не существует правильных и неправильных ответов. Респондент может отвечать на вопросы анкеты не искренне, такое анкетирование не приносит пользы и в какой-то степени вредно. Для устранения данного явления существуют методы, обеспечивающие достижения достоверности и валидности анкетирования.

Анкеты собираются у достаточного числа (минимально 30–100 человек) испытуемых и обрабатываются статистически. На основе статистических данных делаются выводы по исследуемому вопросу. Если число испытуемых невелико (3–5 человек), то вместо анкеты можно провести с ними беседу или интервью.

При составлении анкеты необходимо поставить цель исследования (цель анкетирования), которая или сообщается респондентам, или не сообщается истинная цель исследования, а делается сообщение, которое каким-либо образом организует дальнейшую деятельность респондентов.

Способность составления анкет будущими педагогами свидетельствует о сформированности КСР.

Метод проектов – это метод исследования, в ходе которого изучается явление или событие, прямо или косвенно связанное с продуктивной деятельностью обучающегося. В нашем случае формирование КСР напрямую зависит от продуктивности деятельности исследователя и обследуемого.

Метод сочинений – это метод исследования, в структуре которого педагог изучает нюансы самовыражения, самореализации, самоутверждения в модели общепринятых норм, качеств, отношений, установления контактов с внешним миром и его субъектами и объектами. В структуре формирования КСР педагога метод сочинений используется при исследовании достижений студента-педагога (изучение дисциплины «Введение в педагогическую деятельность»).

Метод акростихов – это метод самовыражения и исследования нюансов продуктивного взаимодействия, сформированности интеллекта, культуры мышления, в структуре коих определяется возможность у студента сформированности культуры самовыражения через стихотворную форму, богатства и красоты речи, возможности использования разнообразных приемов и тактик словесно-логического моделирования. Метод акростихов использован нами в структуре организации занятий «Общие основы педагогики», «Теория и методика воспитания», при изучении интеллектуального воспитания, решения занимательных задач.

Метод дневников – это метод самовыражения, психотерапии и исследования, в анализе которого может участвовать как сам субъект деятельности, так и другой человек. В нашем случае мы использовали метод дневников педагогической практики. Кроме того другой разновидностью метода дневников является метод моделирования профессионально-педагогических кейсов, описанный выше.

Метод неоконченных предложений – это метод исследования моделей взаимоотношений и поведения у человека, индивида, субъекта и личнос-

ти. Метод неоконченных предложений используется в моделировании анкет студентами педвуза, качество моделированных продуктов иллюстрирует уровни сформированности КСР педагога.

Метод построения классификаций – это метод исследования, в процессе которого исследователь моделирует авторскую классификацию изучаемого явления.

Метод определения логических последовательностей – это метод исследования, в структуре которого испытуемый соотносит в последовательности выделенные заданием (тестом) элементы и отражает логику научного знания или личного опыта.

Опрос – метод психолого-педагогического исследования, заключающийся в ответе на поставленные вопросы, он может проводиться в следующих формах: устный; письменный; свободный; стандартизированный. В структуре формирования КСР педагога использовали все виды опроса. Данный метод исследования был включен в комплекс методов, совокупность которых позволила изучить феноменологические особенности формирования КСР педагога.

Дидактические тесты – это методы исследования обученности и обучаемости в структуре организации педагогического взаимодействия и самообучения.

Возможность моделирования дидактических тестов будущими педагогами свидетельствует о сформированности КСР (отмечено в творческих проектах по моделированию уровневой технологии изучения определенной темы).

Эксперимент – главный метод познания в структуре естественных и социальных наук. Сформированность КСР выявляется в ходе эксперимента.

Опытная проверка – составная часть эксперимента, в ходе которой проверяется истинность или верность гипотезы исследования. Исследование не должно нести за собой отрицательных последствий и каким-либо образом ущемлять права и свободы обучающихся и педагогов.

Методы проверки статистических гипотез (гипотеза педагогического исследования сформулированная на языке математической статистики) называются статистическими критериями. Различают: параметрические и непараметрические критерии. Параметрические критерии в своей основе имеют количественные, многочисленные измерения (шкалы наименований не могут быть использованы при постановке эксперимента). В педагогике широко используется критерий Стьюдента для доказательства выдвинутой гипотезы, являющийся параметрическим критерием. Непараметрические критерии. Непараметрические методы математической статистики – методы непосредственной оценки и проверки гипотез о теоретическом распределении вероятностей и тех или иных его общих свойствах (симметрии, независимости и т. п.) по результатам наблюдений.

Библиографический список

1. **Козырева, О. А.** Воспитание как феномен моделирования и практики: монография [Текст]/ О. А. Козырева. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2010. – 410 с. – ISBN 978–5–7148–0346–8.

УДК 378.02:[378.016:502/504]

Дробчик Татьяна Юрьевна

Кандидат химических наук, доцент кафедры современного естествознания Кемеровского государственного университета, belayad@ngs.ru, Кемерово

Невзоров Борис Павлович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой современного естествознания Кемеровского государственного университета, nevzorov@kemsu.ru, Кемерово

**ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ
В РАЗВИТИИ ЧЕРТЫ «ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ» У СТУДЕНТА**

Drobchik Tatyana Yurjevna

Candidate of chemical science, associate professor of the modern natural science chair, of the Kemerovo State University, belayad@ngs.ru, Kemerovo.

Nevzorov Boris Pavlovich

Doctor of pedagogy, professor, head of the chair of the modern natural science of the Kemerovo State University, nevzorov@kemsu.ru, Kemerovo

**THE OBJECTIVES OF THE NATURAL SCIENCE
TEACHER IN THE “COGNITIVE SELF-SUFFICIENCY”
DEVELOPMENT OF THE STUDENT**

Новые социокультурные реалии отчетливо выявили ряд противоречий типичных для современной системы образования: между потребностью в познании и образовании самой формирующейся личности и общественными ожиданиями, связанные с содержанием, уровнем и направленностью образования подрастающих поколений, между потребностями самой личности и условиями массовой школы, между индивидуальными процессом развития личности и нивелирующей ее системой образования, между неизменным интересом к проблемам устройства окружающего мира и собственному месту в нем и неумением пользоваться полученной информацией.

Решение большинства этих проблем обеспечивается отходом высшей школы от однообразия и унифицированности, построением системы нелинейного образования, образования сопереживания, поисков и управления процессами познания, как одного из условий личностно-ориентированной модели образования. Все это предъявляет более высокие требования к уровню профессиональной и общекультурной подготовки преподавателя.

Образование в синергетическом подходе выступает как системный объект, который не может быть рассмотрен только как причина становления личности в обществе, не может рассматриваться и как следствие самоидентификации формирующейся личности. Мы предлагаем рассматривать институт образования как функционирующую систему, заданную на рисунке 1.



Рисунок 1 – Структура социально-образовательной системы

Система сохраняет свою структуру с древнейших времен, однако связи в триаде «-ученик-учитель-общество-» осуществляются все более совершенными средствами (например, компьютерами).

Мы остановимся на возникших культурологически обозначенных обратных связях человек (в нашей работе – студент) – информационное общество в социально-образовательной системе.

Социальный конфликт в образовательной сфере, связанный со становлением информационного общества, заключается в том, что учителя и взрослые члены различных общественных формаций воспитывались и получали профессиональное образование в эпоху индустриальной или традиционной культуры, а учащиеся средней школы, студенты – практически чистый продукт информационной культуры.

В традиционной культуре социализация личности осуществлялась средствами персональной трансляции знаний, норм и образцов сознания и поведения – от старших к младшим, от родителей к детям, от мастера к ученику, от священника к прихожанину и т. д. Личностный и жизненный опыт воспитателя и его персональные культурные ориентации имели основополагающее значение. В индустриальном обществе подобные механизмы социального и культурного воспроизводства личности потеряли свою эффективность. В России этот «обрыв» произошел в кризисные 90-е г. XX в., когда, как утверждают многие социологи [4; 9], родители во вза-

имоотношениях со своими детьми сами приняли на себя роли детей, поскольку накопленный жизненный опыт оказался совершенно ненужным, неприменимым в новых экономических условиях.

В настоящее время, время экономического, политического, общекультурного выхода России на мировую арену, возникает необходимость в большей универсализации передаваемого опыта, так как формируются общенациональные нормы и стандарты, унифицируются формы использования и получения социальных благ.

Рассмотрим особенности взаимодействия современного студента и его наставников (преподавателей, родителей и др. взрослых) в вышеизложенном ключе с использованием семантической формулы системной триады «-рацио-эмоцио-интуицио-» в применении к умению самостоятельно работать.

Под «рацио» в контексте данного исследования следует понимать аналитическое начало, которое заключается в самостоятельной работе по получению интересующей информации через накопление первоначальной информации, фактов, а также последующее использование методов познания, о чем говорилось ранее.

В аспекте получения новой информации человек информационной культуры обладает значительно превосходящими возможностями перед предшественниками. Как отмечает видный социолог и политолог У. Дайзард [3, с. 215], мы вступили в век, в котором любой «тупица», сидя за компьютерным терминалом, сможет просматривать невообразимо колоссальные залежи информации, находящейся в различных банках данных. У. Дайзард вспоминает слова Эдисона о том, что гений – это 99% потения и 1% вдохновения. Новые информационные технологии могут сократить часть работы, требующей потения, гораздо больше, чем в 90 раз. В идеале открыты небывалые просторы к занятию исследовательской работой.

В этой части можно выявить *первую задачу* преподавателя как помощника в развитии черты «познавательная самостоятельность» у учащегося. Обладая соответствующими знаниями в процедурах *поиска* и, что важнее на данном этапе взросления учащихся, *оценки* информации в компьютерных сетях, преподаватель должен передать это умение студентам, преподав критерии разграничения науки и не-науки (псевдонауки, других форм познания мира). Проведя соответствующий поиск в Интернете, мы полагаем, что истинно естественнонаучные Интернет-порталы наиболее просты в ориентации, хорошо структурированы, в основном информация представлена научно-популярным языком, что способствует усвоению информации, так как задействует и «эмоцио» личности. Подчеркнем, что ключевая сложность студента – демаркация научной информации от ненаучной, как следствие, недостоверной, некритичной и т. д.

Более важная *вторая задача* состоит в обучении пользованию логическими процедурами «рацио», выраженными в методах познания. Глубинную проблему в связи с этим ставит перед преподавателем экранная

цивилизация, ведь носитель этой культуры, в нашей работе – студент, иначе запоминает информацию. Разница хорошо иллюстрируется содержанием еще одного синонима информационной культуры – клиповой культуры [9, с. 35]:

- современный студент запоминает гораздо больший объем информации, чем предшественники, просто потому, что этой информации гораздо больше;
- запоминаемая студентом информация отрывочна, не систематизирована, часто не подвержена анализу.

В объективизированной памяти такая информация выглядит, как куски разрозненных звуков и звукосочетаний, а визуальная информация может быть представлена короткими клипами (отсюда и еще одно название информационной культуры). Б. Ю. Щербаков приводит в своей работе [9, с. 54] результаты исследований по запоминанию текстов песен людьми различных возрастов: если бабушки 60-65 лет помнят в среднем тексты 12–15 песен, то подростки 10–15 лет помнят в среднем 1–3 песни.

Информация не успевает анализироваться, становится знанием, встраиваться в единую картину мира личности, может долгое время содержаться и в кратковременной, и в долговременной памяти без связи с возможностями ее применения. Учащемуся очень сложно пересказать что-либо, воспроизвести текст.

Таким образом, в аспекте клиповости теряется весь смысл информации как упорядочивающего начала в человеческой деятельности, недаром в синергетике информация – мера порядка в любой системе, как, например, температура - мера нагретости тел.

В современной культурологии появились понятия «инстинктивное кино», «инстинктивная книга», которые могут быть сведены к общему «инстинктивная информация». Это книга, кино, разговор, не оставившие памяти о себе, исключенные личностью из мыслительной деятельности за ненужность. Механизм такого исключения достоверно не изучен, но существуют работы о механизмах актуализации информации (например, [5; 7]).

Совокупная задача образовательного процесса на данном уровне заключается в том, чтобы сделать информацию не только достижимой (*задача первая*), осознанной в системе единой картины мира учащегося, опосредованной через личные переживания и опыт (*задача вторая*), но и выделенной, важной, необходимой среди массы всех прочих «клипов». И на этом этапе познавательная самостоятельность наполняется вторым смыслом после «рацио» – «эмоцио», которое заключается в мотивированности проведения самостоятельных исследований учащегося, его любопытстве, интересе.

Истина не может быть достигнута механически, только путем использования рациональных процедур, ее поиски не могут проистекать из глубинных потребностей приспособления к действительности, личность не

настолько прагматична. Познание мира человеком есть «желание познать тайну вещей и тайну жизни, искание духа, стремление обнаружить в разнородных феноменах нечто общее, связующее их, желание посвятить свои открытия человечеству» [2, с. 17]. Познавать что-либо эффективно можно только обладая рядом выраженных черт личности, таких как увлеченность предметом, способность удивляться, воля к достижению цели познания и некоторые другие. Мы утверждаем, что все дети обладают этими чертами, а неэффективность познавательной активности студентов и школьников связана лишь с наличием больших объемов не объясненной (поэтому не понятой) информации, неизвестностью для учащегося выдающихся, интересных свойств данного явления природы, равнодушием окружающих людей к вопрошающему, отсутствием сопереживания к исканиям истины.

Остановимся на вопросе популяризации преподавателем той или иной информации, в нашей работе – науки, в частности, естествознания.

Вопросам популяризации науки в России до последнего времени уделялось крайне мало внимания. Считанные книги (Я. Перельман, В. Горбачев и некоторые др.), считанные телевизионные передачи (например, передача «Очевидное-невероятное» возродилось в 2007 г. на центральном ТВ, а в 2008 г. опять исчезла из сетки вещания) и научно-популярных фильмов очень мало по сравнению с прочей экранной продукцией.

Поэтому *третьей задачей* преподавателя в деле развития познавательной самостоятельности студентов является выработка методик популяризации науки на уроках естествознания. Задача, на наш взгляд, наиболее трудная в решении, так как интересы студента – вчерашнего школьника менее избирательны, чем у более взрослых людей. Выработка устойчивого и длительного интереса к тому или иному естественнонаучному объекту, явлению так, чтобы учащийся сделал его предметом самостоятельного исследования – задача очень сложная.

Выделим наиболее часто встречающиеся в педагогической литературе приемы активизации интереса.

Существенное значение имеет стиль изложения материала преподавателем – в духе современной образовательной парадигмы ему рекомендуется отказаться от непоколебимой уверенности, менторства, требований к механическому запоминанию. Заучивая готовые формулы, как стихотворения, не обжегшие душу, учащийся остается вне сути явлений. «Истина должна быть пережита, а не преподана», – писал Г. Гессе в известном романе «Игра в бисер».

В новой парадигме образования [8] преподавание не может быть изложением готовых истин. Поиски, сомнения, переживания должны сопровождать обучение, вовлекая в этот процесс всех участников. Конечно, для этого необходимо, чтобы наставник опирался не столько на книжное знание, дополненное личным опытом, сколько на свое собственное, выстраданное в творческих исканиях, возможно подкрепленное и выровненное книжной информацией. Студент в своей самостоятельной работе сможет

примерять на себя примеры поведения преподавателя в аудитории: от «читаю, но не понимаю – значит нужно заучить, сдать и забыть» к «читаю, но не понимаю – значит, нужно взять другой источник информации, тогда пойму».

Кроме того, требуется заинтересованное участие аудитории в движении мысли. «Пока человек производит акт сравнения внешних предметов, не имеющих к нему отношения, и не вовлекает самого себя в акт сравнения – он не мыслит», – говорил М. К. Мамардашвили [6, с. 15]. Здесь мы обращаемся к члену «общество» из триады социально-образовательной системы (рис. 1). Познавательная активность одиночек дает ощутимые социально-значимые плоды, по мнению психологов, только во взрослой жизни, когда человек является, как правило, сложившимся интравертом, и общество взрослых людей осознает пользу от его занятий (такие люди признанно наиболее эффективно занимаются научными изысканиями). В среде вуза студенту-интраверту, которому, без сомнения, наиболее свойственна черта «познавательная самостоятельность» сложно встраиваться в группу (экстравертов больше). Поэтому перед преподавателем ставится **четвертая задача** – популяризация достижений каждого студента с выраженной познавательной самостоятельностью в группе, более крупных образовательных формациях. Эту задачу можно решить, давая творческие самостоятельные задания учащимся, затем доводя результаты труда до аудитории. Подчеркнем, что творческие самостоятельные работы могут быть не только способом развития познавательной самостоятельности студентов, но и способом проверки и оценки усвоения материала.

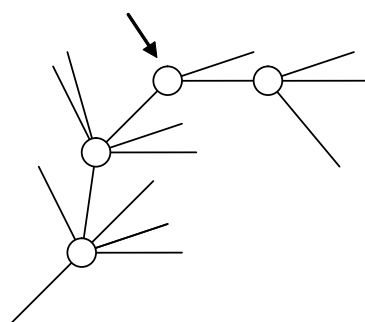
В социологии также описаны методы включенного наблюдения и наблюдающего участия. Переход от первого ко второму реализовал в своей работе «Драматическая социология» [1] А. Н. Алексеев.

Самым загадочным звеном в структуре развивающейся личности является, без сомнения, «интуицию» – субсанциальное начало, которое заключается в существовании личностных особенностей мышления (бессознательное целеполагание активности, направленность и траектория процесса познания и др.) конкретного молодого человека.

Советская идеологическая машина долгое время преграждала путь к научным исследованиям сути человека (как генетической, так и поведенческой). На настоящем этапе исследования шестого чувства, как часто уничижительно называли интуицию, ведутся, но информация зачастую недостоверна. К сожалению, данный вопрос, ввиду своей наглядности и «чуждости», вовлечен в сферу клиповой культуры средствами массовой информации, псевдонауками, такими как экстрасенсорика, эзотерика вообще.

Мы рассмотрим особенности включения «интуицию» в процесс развития познавательной самостоятельности учащегося через средства структурной методологии целостного подхода, синергетику. Любая живая и неживая система развивается нелинейно. Образ нелинейности предложен на рисунок 2.

точка бифуркации



рождение

Рисунок 2 – Схема развития нелинейной системы

Ребенок, рождаясь, как любая другая открытая система, начинает испытывать влияние окружающей среды и отвечать на это влияние выбором тех или иных условий дальнейшего развития, зачастую эти «ответы» предсказуемы. Точки выбора на схеме (рисунок 2) называются точками бифуркации, причем система в этой точке выбирает только один путь развития из множества возможных. Учение синергетики доказательно утверждает, что для системы, находящейся в точке бифуркации невозможно предугадать ход дальнейшего развития. Эта скрытость решения о выборе того или иного пути может называться интуицией по отношению к человеку в том случае, когда решение ведет к усовершенствованию, упорядочению системы «личность».

Существенным подспорьем во взгляде на «интуицию» в развитии познавательной самостоятельности является то обстоятельство, что весь дальнейший путь система строит на условиях начальных этапов. Например, синергетика может доказать похожесть характеров людей одного знака Зодиака не из псевдонаучных астрологических заключений, а из обстоятельств состояния окружающей среды в умеренных широтах (практически одинаковая температура, освещенность, состав материнского молока и др.). Первые впечатления детей одного знака практически одинаковы – стесненность пеленок или простор, вкусовые первые впечатления и др. Также на звуко сочетаниях можно выстроить тезис о подобии людей одного имени – ведь первое, что они слышат в жизни особенное – свое имя. Учитель вполне может обнаружить рациональное зерно в эзотерической литературе типа «Имя и судьба» и «Звезды говорят», ведь астрологами накоплен огромный статистический опыт обобщений. Почему бы не произвести корреляционные исследования «имя – способность» или «знак Зодиака – способность», как не кощунственно для современной науки это бы не звучало?

Синергетика не отвергает детерминизм (причинно-следственную обусловленность), она выводит детерминизм на новый уровень – динамический. Динамический детерминизм утверждает, что причина (состояние системы перед точкой бифуркации) может породить несколько следствий (путей на рисунке 2), но окружающие условия и состояние самой системы (студента

в нашем исследовании) приводят к выбору одного, наиболее соответствующего упорядочению, улучшению качества системы.

Не подлежит сомнению то обстоятельство, что наши студенты-первокурсники находятся на той стадии филогенеза, что им в максимальной степени свойственна самоорганизация как процесс постоянного наращивания порядка в себе (как физического, так и химического, биологического, психического, социального).

Перед преподавателем, с которым самоорганизующаяся система – учащийся контактирует значительный по меркам самоорганизации отрезок жизни, стоит наиважнейшая *задача (пятая)* – быть тем фактором, который своим примером, умелым владением материалом и методиками побуждает развитие в нужную в процессе образования сторону. Индийская мудрость гласит: «Мы все – слепок с наших учителей».

Поскольку точки бифуркации следуют в жизни молодых людей очень быстро, подспорьем для преподавателя может стать игра в том или ином выражении, особенно, если она осуществляется быстродействующими компьютерными средствами. Мы полагаем, что игровой момент можно перенести и на методологический уровень проверки и оценки знаний – ведь в современных тестирующих оболочках достаточно опций для создания псевдоигрового поля. Тесты можно сделать игровыми, и потому интересными студентам, а, так как окончание игры – понятие условное, тестовые задания вполне могут способствовать развитию познавательной самостоятельности учащихся.

Мы считаем, что развитие познавательной самостоятельности (и других черт) студента эффективно в тех обстоятельствах, когда деятельность преподавателя носит полифункциональный характер.

Для преподавателя выполнение обозначенных в нашем исследовании задач отягощено существованием ряда проблем в педагогическом образовании, наиболее значительными из которых являются: несоответствие уровня современной подготовки преподавателей в высшей школе социокультурным и познавательным запросам учащихся в рамках складывающейся информационной цивилизации; слабое внедрение инновационных педагогических технологий в систему подготовки педагогических кадров; недостаточный учет психологических черт каждого учащегося в существующих программах преподавания естествознания.

Познавательная самостоятельность – одна из наиважнейших предпосылок развития способностей и важных свойств личности таких, как эрудированность, наблюдательность, культура использования средств языка, креативность как способность к творческой деятельности и др.

Библиографический список

1. **Алексеев, А. Н.** Драматическая социология [Текст]/ А. Н. Алексеев. – М.: Логос, 1997. – 316 с.

2. **Бабанский, Ю. К.** Избранные педагогические труды [Текст]/ Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
3. **Дайзард, У.** Наступление информационного века [Текст]/ У. Дайзард // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Наука, 1986. – 216 с.
4. **Ермолаева-Томина, Л. Б.** Проблема развития творческих способностей детей [Текст]/ Л. Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 166 – 176.
5. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст]/ А. Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1975. – 304 с.
6. **Мамардашвили, М. К.** Беседы о мышлении / М. К. Мамардашвили // Мысль изреченная. – М.: Логос, 1991. – 200 с.
7. **Матюшкин, А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст]/ А. М. Матюшкин. – М.: Просвещение, 1972. – 178 с.
8. **Филиппов, В. М.** Место фундаментального естественнонаучного образования в новой образовательной парадигме [Текст]/ В. М. Филиппов // Вестник РУДН. Сер.: Фундаментальное естественнонаучное образование. – 1995. – № 1. – С. 5–16.
9. **Щербаков, Б. Ю.** Парадигмы современного образования: человек и культура [Текст]/ Б. Ю. Щербаков. – М.: Логос, 2001. – 164 с.

УДК 378:51

Кузнецова Елена Васильевна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики ГОУ ВПО Липецкий государственный технический университет, eva312@rambler.ru, Липецк

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В УСЛОВИЯХ НОВОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА**

Kuznetsova Elena Vasilyevna

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associated Professor of Lipetsk State Technical University, eva312@rambler.ru, Lipetsk

**THE PROJECTING OF THE DISCIPLINE TEACHING UNDER
CONDITIONS OF THE NEW EDUCATIONAL STANDARD**

В процессе перехода к компетентностной модели образования в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения наступила фаза практической реализации: разработка новых учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин, паспортов компетенций. Проектирование учебного процесса в условиях компетентностного подхода обнаруживает наличие ряда вопросов и противоречий. Во-первых, отсутствие однозначного общепринятого

определения понятий «компетентность» и «компетенция». При этом важным моментом является соотнесение категорий «компетенция» и «компетентность» с системой категорий, описывающей качество обучения и являющейся традиционной для российской образовательной системы, а также осмысление роли и места компетентностного подхода с позиций уже разработанных в отечественной практике подходов [9]. В публикациях приводится достаточно много различных определений понятий «компетентность» и «компетенция». Например, Ю. Г. Татур, подчеркивая обобщенный, интегральный характер понятия «компетентность» по отношению к терминам «знания», «умения», «владение», предполагает, что переход к использованию понятия «компетентность» при описании желательного образа специалиста с высшим образованием обеспечит формирование обобщенной модели качества, абстрагированной от конкретных дисциплин и объектов труда [10]. В свою очередь, А. М. Новиков использует термины «компетентенция» и «умение» как синонимы. Сопоставляя различные определения данных понятий, он подчеркивает, что в отечественной педагогике умения рассматриваются не в узком технологическом смысле, а как «сложные структурные образования личности, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные ее качества, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях», и что в англо-американской образовательной практике термин «competence», отражая деятельностьную направленность образования, является аналогом термина «умение» [6, с. 65]. Действительно, в англо-русском словаре В. К. Мюллера в качестве первого значения перевода английского «competence» предлагаются слова «способность» и «умение» [5]. Согласно [6], умение включает способность ставить цель, выбирать средства и методы для ее реализации, достигать цели и осмысливать результаты деятельности. Кроме того, Ю. Г. Татур убедительно показывает, что набор компетенций, описывающих качество подготовки специалиста, существенно зависит от того, в рамках какой образовательной парадигмы рассматривается процесс обучения и что является основополагающей целью образования [10]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в условиях компетентностного подхода ценности, цели, смысл образования, идеал профессионализма личности задаются извне, то есть компетентностный подход в образовании не может рассматриваться как доминирующий, а только как дополнительный. По мнению А. И. Субетто, наиболее общим и всеохватывающим является культуроцентричный подход, в то время как ограниченность компетентностного подхода состоит в том, что «он не может адекватно отобразить все богатство внутреннего мира человека, не охватывает собой процесс воспитания и социализации личности как целостность, в частности механизмы передачи ценностных оснований мироосвоения, отражающих ценностный геном той или иной культуры, формирование культуры личности как качественной целостности» [9]. А это, в свою очередь определяет формулирование целей преподавания конкретной учебной дисциплины. В образовательном стандарте

дается список общекультурных и профессиональных компетенций, однако не приводится определение понятия «компетенция», не сформулированы принципы, послужившие основой для формирования набора компетенций, нет указаний на документы, определяющие цели и задачи профессионального образования. Таким образом, образовательный стандарт не ограничивает преподавателя относительно того, в рамках какой образовательной парадигмы тот должен действовать, как ему следует определять цели и задачи профессионального образования, и в соответствии с этим формулировать цели и задачи преподавания учебной дисциплины, выбирать наиболее подходящие компетенции из приведенного в стандарте списка, которые, по его мнению, формируются в процессе преподавания данной учебной дисциплины, разрабатывать новые дополнительные компетенции. Поэтому, приступая к проектированию процесса преподавания вероятностных разделов математики в структуре ООП бакалавра по направлению Прикладная математика, в качестве исходного примем положение, сформулированное В. А. Сластениным: «Итоговым результатом высшего образования является формирование у будущего специалиста профессиональной культуры, которая представляет собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности. В свете сказанного профессиональное становление специалиста можно трактовать как самоопределение личности в культуре» [8]. Заметим, что это не противоречит идеям компетентного подхода, если рассматривать компетенции как измеримые интегрированные характеристики личности, отражающие деятельностные аспекты ее профессиональной культуры. Тогда целью преподавания вероятностных разделов математики в структуре ООП бакалавра по направлению Прикладная математика является формирование стохастической культуры будущего специалиста. Стохастическую культуру определим как сложную систему личностных и профессиональных качеств, отражающих отношение человека к присутствию случайности в мире, объединяющую

1) мировоззренчески-ценностный компонент, включающий интересы и ценности личности, ее мировоззрение, сформированные в процессе деятельности в условиях неопределенности и случая;

2) стохастический опыт личности – компонент, объединяющий два блока: информационно-знаниевый, включающий как предметные, так и методологические, мировоззренческие знания в области стохастики, и операционно-деятельностный блок, включающий различные виды умений в ситуациях, имеющих вероятностную природу;

3) развитие психических процессов, опосредованное вероятностными идеями - компонент, включающий интеллектуальный блок (вероятностное мышление, язык и символика, рефлексия) и эмоциональный блок [1].

Определив главные ориентиры, перейдем к изучению требований стандарта к уровню подготовки будущего специалиста. Прежде всего, отметим,

что ФГОС третьего поколения для бакалавра по направлению Прикладная математика предполагает объединение вероятностных разделов математики в единую учебную дисциплину «Теория вероятностей, математическая статистика и случайные процессы». Данный факт отражает стремление к интеграции отдельных учебных дисциплин, изучающих применение вероятностных методов, в единый курс «наук о случайном», для названия которого ряд педагогических исследований предлагает термин «стохастика». При этом область деятельности бакалавра определяется стандартом как объединение двух направлений: применение современного программного обеспечения, а также применение и исследование математических методов и моделей объектов, систем, процессов и технологий, предназначенных для проведения расчетов, анализа и подготовки решений во всех сферах производственной, хозяйственной, экономической, социальной, управленческой деятельности, в науке, технике, медицине, образовании [11]. Учитывая этот факт, а также присутствие случайностей в природных процессах, технике, экономике, социальной сфере и других отраслях человеческой деятельности, можно сделать вывод о том, что развитие производства, информатизация общества поставили перед человечеством ряд задач и проблем, решить которые под силу только специалисту, имеющему основательную стохастическую подготовку. Действительно, вероятностные идеи играют важную роль в современном научном познании, формировании научной картины мира, наиболее адекватно отражающей изменчивость, нестабильность, риски информационного общества. Благодаря развитию стохастических методов и моделей применение математики расширило свои границы от изучения простых и точных зависимостей до моделирования сложных явлений в экономике, социологии, психологии, медицине, образовании и других сферах, где действует человек, обладающий свободой воли и свободой выбора.

Анализ перечня профессиональных задач бакалавра по направлению Прикладная математика позволяет сделать вывод о том, что стохастика необходима в каждом из трех, определенных стандартом, видов профессиональной деятельности:

1) в производственно-технической деятельности – для сбора и анализа исходных данных, подготовки исходных данных для выбора и обоснования научно-технических и организационных решений, разработки и расчетов вариантов решения проблемы, анализа полученных вариантов;

2) в организационно-управленческой деятельности – для принятия эффективных управленческих решений;

3) в научно исследовательской деятельности – для осуществления сбора и обработки статистических материалов, математического моделирования процессов и объектов, анализа и выработки решений в конкретных предметных областях, подготовки данных для составления обзоров, отчетов, научных публикаций.

Таким образом, стохастика играет важную роль в структуре профессиональной подготовки бакалавра по направлению Прикладная математика.

Учитывая важность стохастики для подготовки компетентного специалиста, при разработке учебного плана на учебную дисциплину «Теория вероятностей, математическая статистика и теория случайных процессов» было выделено восемь зачетных единиц. Данная учебная дисциплина входит в базовую (обязательную) часть общепрофессиональной подготовки, раздел «Б.2. Математический и естественнонаучный цикл» ФГОС-3 по направлению подготовки ВПО 2313000 – «Прикладная математика». Изучение дисциплины опирается на компетенции, сформированные как в средней школе, так и в результате освоения следующих дисциплин ООП подготовки бакалавра: «Математический анализ», «Линейная алгебра и аналитическая геометрия», «Программирование для ЭВМ» и, свою очередь, предваряет освоение таких дисциплин как «Эконометрика», «Математическое моделирование», «Исследование операций», «Теория принятия решений», «Статистические методы в прикладных задачах», «Организация обработки данных», «Математическое моделирование в экономике».

Анализ перечня общекультурных и профессиональных компетенций, предлагаемых стандартом, проведенный с учетом области, объектов и видов профессиональной деятельности бакалавра по направлению «Прикладная математика», позволяет сделать вывод о том, что важнейшими в структуре профессиональной подготовки будущего специалиста являются компетенции, необходимые как для моделирования случайных явлений и процессов, так и для применения современных компьютерных технологий. Среди общекультурных компетенций – это ОК12 (способность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования); среди профессиональных – ПК-12 (готовность применять математический аппарат для решения поставленных задач, способность применить соответствующую процессу математическую модель и проверить ее адекватность); ПК-2 (способность использовать современные прикладные программные средства и осваивать современные технологии программирования); ПК-3 (способность использовать стандартные пакеты прикладных программ для решения практических задач на ЭВМ, отлаживать, тестировать прикладное программное обеспечение). Не случайно стандарт предусматривает обязательное включение лабораторного практикума по данной дисциплине. Вопросы применения информационных технологий, роль и место компьютерного моделирования в процессе преподавания вероятностных разделов математики рассмотрены в работах [2; 3]. Кроме того, в процессе изучения стохастики, как и других математических дисциплин [4], формируются культура мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК1), умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК2). Однако, как подчеркивает известный математик и педагог А. Реньи, обучение «законам случая» играет несколько большую роль: учащийся познает, как применять законы логического мышления в тех случаях, когда

приходится иметь дело с неопределенностью. Это благотворно сказывается и на характере учащихся: «Преподавание теории вероятностей может принести несомненную пользу, поскольку позволяет окончательно порвать с пережитками магического мышления каменного века. Изучая теорию вероятностей, люди становятся более снисходительными и терпимыми к окружающим и, следовательно, с большей легкостью вписываются в жизнь общества» [7, с. 315]. Таким образом, можно утверждать, что в процессе изучения вероятностных разделов математики формируются элементы общекультурной компетенции ОК-3 – готовность толерантно воспринимать социальные и культурные различия. Ориентация преподавания учебной дисциплины «Теория вероятностей, математическая статистика и теория случайных процессов» на развитие стохастической культуры, охватывающей все структуры личности, на раскрытие гуманитарного потенциала стохастики, позволяет формировать в процессе обучения такие компетенции как способность понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК-4), стремление к саморазвитию (ОК-9), осознание социальной значимости своей профессии (ОК-10), способность оформлять, представлять и докладывать результаты выполненной работы (ОК-14), способность самостоятельно изучать новые разделы фундаментальных наук (ПК-14).

Образовательный стандарт определяет, что в результате освоения учебной дисциплины «Теория вероятностей, математическая статистика и теория случайных процессов» студент должен: знать основные принципы, методы и результаты современной теории вероятностей и математической статистики, основы теории случайных процессов, цепи Маркова; методы точечного и асимптотического анализа, современные методы компьютерной реализации алгоритмов статистического вывода; уметь вычислять вероятностные характеристики случайных величин и случайных процессов, обрабатывать статистические данные, строить адекватные теоретико-вероятностные модели реальных процессов и явлений и проводить их математический анализ, применять современные методы компьютерной реализации вероятностных и статистических моделей к решению практических задач; владеть: методами классической теории вероятностей, методами точечного и статистического анализа, современными методами компьютерной реализации статистических алгоритмов.

Заметим, что компетенции имеют междисциплинарный характер, поэтому данные требования могут быть соотнесены с компетенциями ОК-12, ОК-14, ПК-2, ПК-3, ПК-12, ПК-14 и в качестве компонентов их структуры включены в паспорта соответствующих компетенций.

Важным моментом в процессе описания уровней сформированности компетенций является решение проблемы объективной оценки результатов обучения. По утверждению Ю. Г. Татура, компетентность можно рассматривать как новый интегрирующий показатель качества образования, как описание результата образования, так что на основе компетенций можно будет вести сравнение различных образовательных программ. С другой стороны

им утверждается, что компетентность личности, по сути, потенциальна, и как сложное и объемное качество личности практически не поддается прямой диагностике в форме предметных или даже междисциплинарных экзаменов. Могут быть диагностированы отдельные компоненты, связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями [10]. Принимая во внимание, что в отличие от знаниевого подхода, ориентированного на предметную область учебных дисциплин, компетентностный подход ориентирован на результат деятельности, уровни сформированности компетенций (пороговый, средний, повышенный) имеет смысл дифференцировать не по объему содержания, а по соответствию требований стандарта «знать», «уметь», «владеть» отношению личности к выполняемой деятельности. Так пороговый (репродуктивный) уровень сформированности компетенции соответствует способности воспроизводить полученные знания и действовать в стандартных ситуациях. Средний (репродуктивно-продуктивный) уровень соответствует способности выстраивать знания в единое целое, умению адаптировать стандартные модели к новым ситуациям. Повышенный (творческий) уровень характеризуют системные знания, комплексный подход к решению проблем, умение разрабатывать новые методы и способы решения задач, возникающих в профессиональной деятельности.

Например, поскольку достаточно трудно провести существенное различие между компетенциями ОК-12 (способность применять методы математического анализа и моделирования) и ПК-14 (способность применить соответствующую процессу математическую модель и проверить ее адекватность), то в паспортах указанных компетенций в качестве вклада стохастики в формирование планируемых уровней компетенций можно отнести:

- к первому (пороговому) уровню: знание основных определений, законов, фактов, методов вероятностных разделов математики, представление о важнейших результатах современной теории вероятностей и математической статистики и случайных процессов, умение применять их в стандартных ситуациях, строить стохастические модели и анализировать их адекватность;
- ко второму (репродуктивно-продуктивному) уровню: владение не только предметными, но и межпредметными и методологическими знаниями в области стохастики, умение адаптировать стандартные модели к новым ситуациям, более глубокий анализ применимости, адекватности, эффективности вероятностных методов и моделей;
- к третьему (творческому) уровню: наличие предметных, межпредметных, методологических, онтологических и мировоззренческих знаний, относящихся к вероятностным методам и идеям, способность применять, изучать и разрабатывать новые методы стохастического моделирования, понимание природы вероятности, ее роли в профессиональной и повседневной деятельности.

Заметим, что компетенции ОК-12 и ПК-14 можно отнести к компоненту «стохастический опыт личности» в структуре стохастической культуры. Анализ, проведенный в ходе проектирования процесса преподавания учеб-

ной дисциплины в условиях нового образовательного стандарта, обнаруживает наличие генетической связи между культурологическим и компетентностным подходами к обучению, что позволяет рассматривать компетенции как ориентированные на деятельность, интегрированные показатели профессиональной культуры. Так как, в отличие от мировоззрения, знания, мышления, находящихся внутри сознания, действие является единственным внешним проявлением личности [6], уровни сформированности компетенций можно рассматривать как показатели сформированности профессиональной культуры. Таким образом, применение компетентностного подхода в рамках культурологического позволяет придать процессу формирования профессиональной культуры будущего специалиста планомерный, системный характер.

Библиографический список

1. **Кузнецова, Е. В.** Культурологический подход как методологическая основа преподавания курса стохастики в техническом университете [Текст] / Е. В. Кузнецова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – с. 23–31.
2. **Кузнецова, Е. В.** Роль компьютерного моделирования в формировании стохастической культуры студентов технического университета [Текст] / Е. В. Кузнецова // Российский научный журнал. – 2010. – № 3. – с. 185–190.
3. **Кузнецова, Е. В.** Формирование стохастической культуры студентов технического университета посредством применения информационных технологий [Текст] / Е. В. Кузнецова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – с. 130–137.
4. **Кузнецова, Е. В.** О формировании математической культуры студентов в условиях гуманизации образования [Текст]/Е. В. /Кузнецова. / Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – Том II. – № 3 – 2010. – с. 124–128.
5. **Мюллер, В. К.** Англо-русский словарь [Текст] / В. К. Мюллер. – М.: Сов. Энциклопедия, 1969. – 912 с.
6. **Новиков, А. М.** Основания педагогики [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
7. **Реньи, А.А.** Трилогия о математике [Текст] / А. А. Реньи. – М.: Мир, 1980. – 376 с.
8. **Сластенин, В. А.** Стратегия модернизации высшего образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 1. – С. 3–13.
9. **Субетто, А. И.** Онтология компетентностного подхода в образовательной системологии [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 100–126.
10. **Татур, Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – с. 20–26.
11. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 231300 Прикладная математика (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс] / Режим доступа // http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm722-1.pdf.

РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 378.147+802

Прошьянц Наталья Андреевна

Кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков Тихоокеанского военно-морского института, nata_proshjants@mail.ru, Владивосток

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Proshyants Natalia Andreevna

Kandidat of Pedagogical Sciences (Ph.D), professor, chair of foreign languages department nata_proshjants@mail.ru, Vladivostok

PROFESSIONAL BACKGROUND KNOWLEDGE AS ONE OF THE COMPONENTS OF A SPECIALIST FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

Вопрос формирования умений иноязычного общения будущих специалистов всегда был одним из важных в общей профессиональной подготовке. В настоящее время он приобретает особую актуальность в контексте изменения парадигмы образования, базирующейся на компетентностно-модульном подходе и ориентированной на интеграцию в мировое образовательное пространство и международное профессиональное сотрудничество в глобальном масштабе.

В последние два десятилетия среди теоретиков и практиков в области педагогики общепринято подходить к обучению иностранному языку специалистов как к целому, состоящему из двух компонентов: язык для общих целей (Language for General Purposes) и язык для специальных (профессиональных) целей (Language for Specific Purposes). Причем, как показывает анализ содержания международной деятельности специалистов, в частности, в области морских грузоперевозок, документоведения, военно-морского сотрудничества и других, ведущая роль отводится иностранному языку для специальных целей. Данное исследование ориентировано на английский язык. Современное состояние развития концепции преподавания английского языка в мире не оставляет сомнения в том, что изучение английского языка как глобального языка должно занимать ключевую позицию в ходе подготовки специалистов.

Роль английского языка как средства общения для решения совместных профессиональных задач в современном мире значительно возросла. Безусловно, что владение общеупотребительным английским языком чрезвычайно важно для специалистов, но, более актуально знание терминологии, которая является содержательным ядром профессионального общения. Результаты анализа исследования профессионального дискурса специалистов в области морской деятельности позволяют считать,

что английский язык для повседневного общения в условиях собственно неслужебного общения между иностранными коллегами приобретает специфические черты профессиональной деятельности, например, в ситуациях деловых приемов, а так же на мероприятиях, организованных принимающей стороной, для отдыха или досуга. Таким образом, понятие английский язык для профессиональных целей в нашем исследовании понимается более широко и включает реализацию профессиональной иноязычной компетенции в ситуациях собственно специфического и общего профессионального общения.

Целью представляемого исследования является развитие иноязычной компетенции специалиста для осуществления международной профессиональной деятельности. Под профессиональной иноязычной компетенцией мы понимаем совокупность социокультурных, профессиональных как разновидности социокультурных, лингвистических знаний, умений и способностей, реализуемых специалистом в деятельности адекватно коммуникативной задаче в условиях иноязычной среды [1]. Одной из задач исследования является обоснование профессиональных фоновых знаний как одной из составляющих иноязычной компетенции специалиста.

Решение поставленной задачи, озвученной в названии работы, основывается на предположениях, что 1). Занятия, целью которых является развитие иноязычной компетенции, должны имитировать межкультурное профессиональное взаимодействие специалистов в условиях международного сотрудничества. 2). Профессионально ориентированное (ПРОФОР) общение на занятиях по иностранному языку может быть приближено к реальному общению специалистов, если обучаемые приобретут фоновые профессиональные знания. 3). Ключевыми компонентами педагогических условий развития иноязычной компетенции с фокусом на ее составляющую – профессиональные фоновые знания, должны быть обучаемый, педагог и их творческое взаимодействие. 4). Обучение ПРОФОР английскому языку должно быть построено в форме творческого взаимодействия между педагогом и обучаемыми.

Педагогическое обоснование выдвинутых предположений основывается, во-первых, на бесспорном выводе, признанным мировой психолого-педагогической наукой, Л. Выготского [2] о необходимости определения педагогом фактического уровня развития обучаемого, то есть, того, что именно студенты могут делать самостоятельно, взаимодействуя со своими партнерами. Если речь идет об обучении ПРОФОР английскому языку, то, какими профессиональными фоновыми знаниями и языковыми/речевыми умениями могут уже пользоваться обучаемые самостоятельно. Во-вторых, следуя идеи Л. Выготского о зоне ближайшего развития [2], преподаватель определяет содержание международного профессионального сотрудничества и функциональные языковые умения, которые необходимы специалистам в реальных ситуациях. В-третьих, используя холистический подход, обучение должно происходить в форме взаимодействия

или социальной интеракции между педагогом и обучаемым.

Одной из сложных задач для педагога в обучении является установление адекватной взаимосвязи между аудиторным взаимодействием и реальным профессиональным. Метод имитирования профессионального общения и переноса его в условия процесса обучения признан в методике преподавания одним из эффективных. Однако, как показывает практика обучения, и этот метод не может быть максимально эффективно использован, если не созданы определенные условия.

Одним из главных условий является наличие профессиональных фоновых знаний у студентов на момент обучения ПРОФОР англоязычному общению. Как подчеркивают З. Ф. Зеер и др., информационную основу деятельности составляют знания и представления – совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности. По мере освоения нормативно заданной деятельности знания и представления образуют компетентности, которые интегрируют также отдельные навыки и умения [3]. На наш взгляд, предметные и субъективные условия деятельности могут реализоваться в профессиональной деятельности с учетом цели, задач, соответствующих должностным обязанностям, которые достигаются и решаются в соответствующих предмету ситуациях общения при наличии профессиональных знаний. По мнению А. Хадли (А. Hadley) существует три типа знаний [4]: лингвистические, знания о картине мира и ожиданиях, основанных на предшествующем опыте; знания о структуре дискурса (такие как разговор, радиопередача, радиотелефонные переговоры, совместные профессиональные речевые действия). Указанные типы знаний, по нашему мнению, естественно укладываются в понимание профессиональных фоновых знаний, поскольку отражают собственно лингвистическую составляющую знаний, знания о картине мира, включая профессиональную сферу, и предшествующем профессиональном опыте, и знания о структуре профессионального дискурса. Знания не являются статичными, они проявляются во взаимодействии. Профессиональные фоновые знания в рамках нашего исследования рассматриваются как знания общего характера и сугубо специфические, то есть собственно профессиональные знания необходимые для решения профессиональных задач средствами иностранного языка. Фоновые знания – неотъемлемая составляющая профессиональной иноязычной компетенции.

Таким образом, в нашем исследовании под фоновыми профессиональными знаниями понимается совокупность знаний и умений у будущих специалистов по профилирующим дисциплинам и в практическом опыте, определяющих их готовность к профессиональной деятельности в иноязычной среде.

В начале 60-х гг. роль понимания и организации фоновых знаний было в центре внимания когнитивных филологов. Педагоги, такие как Озубел (Ausubel) [цит. по 4], полагают, что обучение должно быть осознанно по-

нимаемым для того, чтобы быть эффективным и долговременным. Для учебных материалов быть понятными означает, что они должны быть четко связаны с существующими знаниями, которыми обучаемый уже обладает. Данный вывод, на наш взгляд, опирается на исследования Л. Выготского об уровне актуального развития и зоне ближайшего развития [2]. Более того, база существующих знаний должна быть организована таким образом, чтобы новая информация легко ассимилировалась и «присоединялась» к когнитивной структуре обучаемого. Озубел обращает внимание на то, что педагогу необходимо обеспечить обучаемых «опережающими организаторами» (“advance organizers”) – педагогическим приемом, который активизирует существенные фоновые знания для того, чтобы облегчить обучение и сохранение нового материала [4].

Профессиональные фоновые знания важны как для письменного, так и устного дискурса. Примером реализации письменного дискурса может служить чтение текстов по специальности на английском языке. Чтение является пассивным процессом, в котором читатель – неактивный реципиент информации и знаний, которые передаются в тексте. Однако уровень языковых знаний и априори сформированных знаний о предмете являются двумя факторами, которые играют важную роль в процессах понимания текстов профессиональной направленности [5]. Положительное влияние априори полученных знаний по специальности при обучении чтению текстов с целью извлечения информации подтверждается рядом исследований [6; 7; 8].

Наличие фоновых профессиональных знаний органично связано с лингвистическими знаниями и речевыми умениями при выполнении профессиональных задач в международной деятельности. Вопрос о преимуществе фоновых знаний над лингвистическими компетенциями был исследован Д. Нунаном (D. Nunan) [9]). При представлении испытуемым двух текстов знакомой и незнакомой тематики оказалось, что понимание содержания текста, на базе заранее полученных знаний по специальности, выше, чем в тематически незнакомом тексте. При этом отмечается, что способность к грамматическому восприятию незнакомого текста выше, чем в предметно знакомом тексте. Полученные результаты утверждают, что фоновые знания являются более важным фактором, чем грамматическая сложность текста при извлечении информации.

Еще один подход Л. Выготского позволяет увидеть пути решения проблемы формирования фоновых знаний. Речь идет о холистическом или целостном подходе. Л. Выготский отрицал идею о том, что учебный материал может делиться на малые части и преподноситься обучаемым как отдельные единицы знаний и умений [2]. Вслед за Л. Выготским, А. Хадли полагает, что большинство педагогов в области обучения английскому языку как иностранному, по крайней мере, теоретически согласились бы с мыслью, что изучение и практическое использование языка в понятном/адекватно воспринимаемом (meaningful) контексте более привлека-

тельно как для обучаемых, так и для педагогов, чем изучение отдельных изолированных частей языкового материала, с использованием усиленного заучивания и тренировки [4]. На наш взгляд, идея Л. Выготского и его последователей о целостном подходе к обучению явно опровергает достижения аудиолингвального метода, при использовании которого материал делится на образцы небольших речевых отрывков и заучивается наизусть. Предположение по эффективному переносу поведенческих привычек в развитии иноязычной речи по этому методу явно не оправдалось, как показывает практика обучения иностранному языку. В противовес этому методу целостный подход обеспечивает подачу изучаемого материала в полном содержательном и формальном представлении у обучаемого, активизируя познавательную деятельность обучаемого для восприятия фоновых знаний и развития иноязычных компетенций в конкретном дискурсе.

Активизация фоновых знаний при формировании профессиональной иноязычной компетенции, на наш взгляд, может быть осуществлена при использовании интерактивного метода. Одна из современных наиболее популярных идей в зарубежной прикладной лингвистике (“applied linguistics” – синоним понятию «теория и методы преподавания языков») [4; 10; 11] и отечественной педагогической психологии [2] выражается в главном акценте на взаимодействие, как уже отмечалось ранее. Интеракция, по нашему мнению, возможна только при наличии аутентичной информации у обучаемых. Логическое обоснование контекстуализации и персонализации аудиторной деятельности не должно полагаться только на интуицию. Дополнительный эффект в обучении может быть достигнут использованием аутентичных материалов или симулированием аутентичного ввода при прослушивании и чтении, а так же понимаемых профессиональных фоновых материалов для усиления интереса к изучению иностранного языка. Понимание учебного материала играет важную роль, как только обучаемые начинают развивать иноязычные умения.

В основном, секрет эффективного обучения, как отмечает Л. ван Лиер [11], заключается в сущности социальной интеракции между двумя или более людьми с различными уровнями умений и знаний. Роль одного из них, знания и умения которого больше и лучше, обычно, это педагог или специалист, но часто и партнер, заключается в том, чтобы найти путь как помочь другому учиться и узнать что-то новое. В частности, это увлекает обучающихся, развивает и приводит на следующий уровень знания и умений. Более того, Л. Выготский отмечает преимущества совместной работы, которая проходит как раз на уровне, который находится сразу за пределами уровня компетенции обучаемого на текущий момент [2]. На наш взгляд, в этом удивительном открытии Л. Выготского есть одна сложность для педагога при организации взаимодействия на занятиях. При подборе обучаемых для взаимодействия на занятиях очень важно представлять уровень актуального развития и зону ближайшего развития

взаимодействующих (термины Л. Выготского) с целью достижения реального результата развития обеих сторон. На наш взгляд, как показывает практика обучения, излишне дальние дистанции в уровнях актуального развития приводят к снижению интереса к обучению у более компетентного обучаемого. В поддержку высказанной точки зрения М. Уильямс и Р. Бердон (Marion Williams & Robert L. Burden) утверждают, что работа с другим человеком, либо с взрослым, либо с более компетентным партнером, уровень которого едва выше возможностей обучаемого на данный момент, является наилучшим способом для обучаемого продвинуться на другой уровень [12].

Очевидно, что все задания при обучении иностранному языку целесообразно выстраивать с опорой на взаимодействие. Как рекомендует Лонг (Long) от «фокуса на формы» программы обучения должны перейти к «фокусу на форму». Взаимодействие не может узко сводиться к обмену информацией. Информационная структура двусторонних заданий обязывает более компетентного педагога/ обучаемого и менее компетентного обучаемого выяснять значение общения или стараться понять его смысл по ходу взаимодействия для того чтобы сказать что-то понятное для его собеседника [цит. по 11]. В приводимом ниже разговоре между преподавателем и курсантом видно, как происходит в форме взаимодействия выяснение значения грамматической формы прошедшего времени, выраженной соответствующим окончанием, и введением нового или псевдо нового профессионального фонового знания, касающегося аппаратуры тренажера ГМССБ.

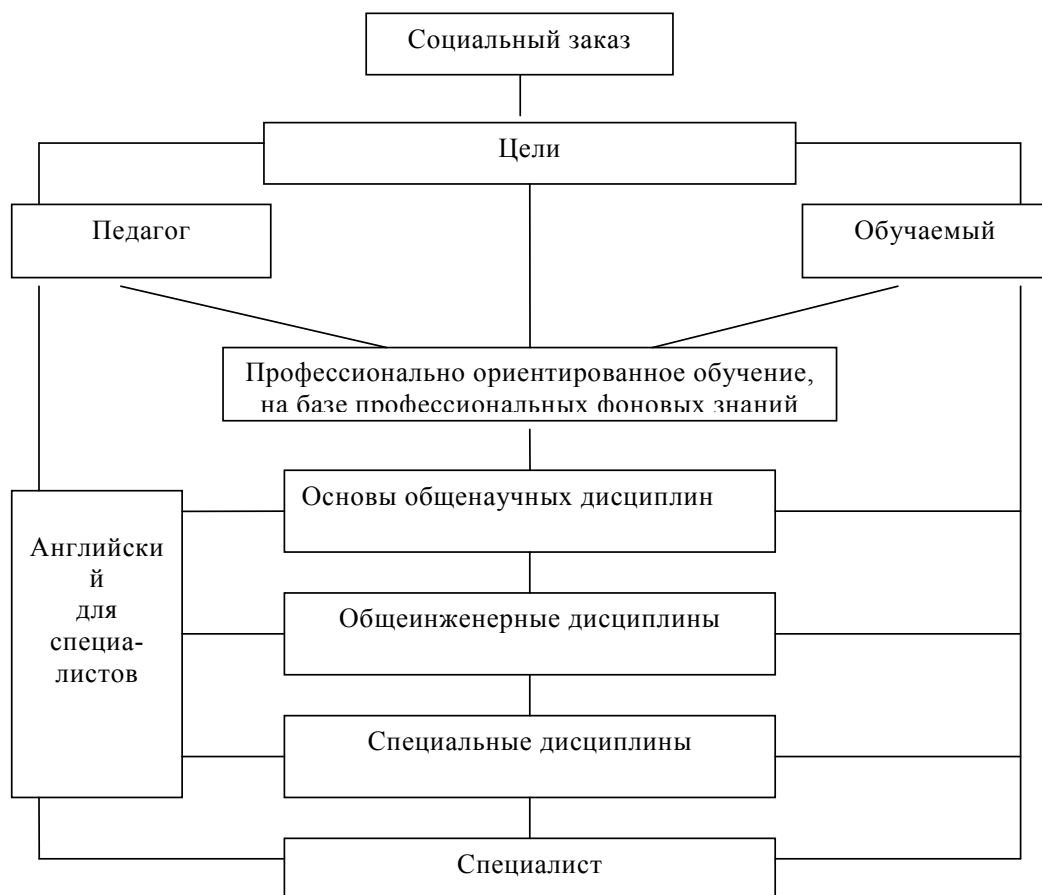
Принимая во внимание мысль Л. ван Лиера [11], что аудиторное взаимодействие в рамках дихотомии «педагог – обучаемый», «более компетентный обучаемый – обучаемый», «носитель языка – обучаемый», «эксперт (профессионал) – обучаемый» (добавлено нами), безусловно, приводит к формированию практических умений профессионального англоязычного сотрудничества и представлением профессиональных фоновых знаний. Взаимодействие различных видов, очевидно, является главным источником развития обучающих возможностей. Предполагается, что интерактивный подход является одним из основных источников повышения мотивации к развитию у студентов умений сотрудничать как на аудиторных занятиях, так и в реальных профессиональных ситуациях.

<p>А – более компетентный собеседник, (педагог)</p> <p>– Yesterday I spent a good time.</p> <p>– What did I do?</p> <p>– I worked on the GMDSS simulator.</p> <p>– Yes, the GMDSS simulator. This stands for Global Maritime Distress Satellite System, GMDSS.</p>	<p>Б. – менее компетентный собеседник (обучаемый)</p> <p>– What you do?</p> <p>– What did you do?</p> <p>– Simulator?</p> <p>– Oh, GMDSS in Russian Глобальная спутниковая система связи по предупреждению происшествий в море – ГМССБ. ОК?</p>
--	---

Важность взаимодействия обучаемых в процессе обучения и людей в повседневной деятельности отмечает Л. Выготский, при этом обращая внимание не только на речь, но так же и на знаки и символы [2]. Это положение определяет возможность использования приемов организации взаимодействия на занятиях, симулирующих реальное профессиональное общение с применением реальных приборов, технической аппаратуры для передачи служебной информации голосом (устно) или письмом, восприятия информации на слух или чтения служебных документов (например, обучение работе на тренажере Глобальной спутниковой системе связи по предупреждению происшествий в море), а так же другими символами и знаками – кодовой системой, флагами, световыми сигналами и другими. Наличие максимального количества компонентов реальной ситуации, на наш взгляд, возможно, обеспечивает более надежный перенос языковых умений в профессиональную деятельность из аудитории.

Развитие профессиональной иноязычной компетенции в ходе исследования рассматривается нами в качестве одного из наиболее важных компонентов общей системы профессиональной подготовки специалиста. Системный подход позволяет управлять процессом обучения, контролируя все изменения, которые происходят в социальном заказе на специалиста, и осуществляя координацию элементов в системе обучения. С увеличением масштаба международного сотрудничества социальный заказ на специалиста, обладающего профессиональной компетенцией осуществления межкультурной коммуникации, определяет высокие требования к подготовке выпускников вузов по иностранному языку.

На наш взгляд, система ПРОФОР обучения включает четыре основных компонента: цели, педагог, обучаемый и собственно ПРОФОР обучение, включающее такие элементы как содержание, формы, методы, приемы, условия, средства и другие. На рис. 1 представлены структурные компоненты системы ПРОФОР обучения, включая дисциплины, которые преподаются обучаемым.



Структурные компоненты системы профессионально ориентированного обучения

Представленная схема позволяет определить содержание и объем необходимых профессиональных фоновых знаний у обучаемых и место профессионального английского языка как дисциплины в системе обучения. Английский язык непосредственно связан со всеми уровнями профессиональной подготовки специалиста. Ведущим компонентом системы является цель обучения, поскольку ответ на перманентный вопрос «Чему учить?» может быть получен только в том случае, если цели четко определены. Проблема определения целей обучения английскому языку особо актуальна для развивающихся областей профессионального англоязычного общения, например, область международного военно-морского сотрудничества. Цели должны быть определены четко в связи с их непосредственным влиянием на содержание обучения, неотъемлемой частью которого при развитии иноязычной компетенции является профессиональные фоновые знания. В ходе исследования нами были использованы следующие методы определения целей: 1) Анализ документов, определяющих содержание социального заказа и цели подготовки специалистов, программа по иностранному языку для неязыковых вузов, учебный план подготовки специалистов по десяти

специальностям, государственный образовательный стандарт по указанным специальностям, квалификационные характеристики на специалиста.

- 2) Проведение социологического опроса среди специалистов и обучаемых.
- 3) Обработка материалов социологического опроса методом групповых экспертных оценок. С целью представления фоновых знаний для профессионального устного и письменного дискурса содержание наиболее типичных ситуаций международного морского общения было изучено с использованием социологических методов опроса специалистов, а также методом контентного анализа доступных документальных источников. Был выявлен ряд типичных профессиональных задач, решаемых с использованием английского языка в ходе международного сотрудничества.

Отбор основных компонентов профессиональных ситуаций позволил установить приоритет профессиональных задач. Учебный материал, включающий профессиональные фоновые знания, используемые в типичных ситуациях общения, языковую и речевую базу, которые являются ядром профессионального общения, был отобран с учетом теоретически обоснованного и практически определенного содержания профессиональной иноязычной деятельности специалиста ВМФ.

Положительное влияние профессиональных фоновых знаний, полученных априори, на развитие иноязычной компетенции, подтвердилось в ходе педагогического эксперимента, проведенного совместно кафедрами иностранных языков и кораблевождения в Тихоокеанском военно-морском институте имени С. О. Макарова. Содержание профессиональных знаний, получаемых курсантами по дисциплине «Навигация и лоция», тесно связано с содержанием иноязычной профессиональной деятельности при приеме гидрометеорологической информации, приеме и составлении радиogramм на английском языке. До начала эксперимента во втором семестре курсантам на кафедре кораблевождения читался курс объемом 20 часов, а на кафедре иностранных языков объемом 50 часов. В этих условиях курсанты еще не владели профессиональными знаниями для полного понимания текстов на английском языке. Для проведения эксперимента были внесены изменения в учебный и тематические планы: во втором семестре увеличили количество часов до 50 по дисциплине «Навигация и лоция» и уменьшили по дисциплине «Иностранный язык» до 20 часов, в третьем семестре на иностранный язык отвели 60 часов (вместо прежних 30 часов). Целью педагогического эксперимента являлось совершенствование качества профессиональной иноязычной и специальной подготовки штурманов путем представления априори профессиональных фоновых знания на специальной кафедре для развития иноязычной компетенции. Исходя из цели, решались следующие задачи: научить принимать гидрометеорологическую информацию: чтение факсимильных карт, сообщений NAVAREA и NAUTEX, принимать и составлять радиogramмы на английском языке. Перед началом эксперимента была выдвинута гипотеза: при внесении изменений в учебный план, обеспечивающих обучение специальным дисциплинам априори

обучению чтению ПРОФОР текстов на занятиях по английскому языку, степень понимания таких текстов увеличивается.

Основной этап эксперимента состоял из двух ступеней. Первая ступень основного этапа проходил во втором семестре. Курсантов экспериментальных групп обучали иностранному языку в новых организационно-педагогических условиях: курс обучения был рассчитан на 20 часов (вместо 50). Содержание включало темы для развития умений повседневного профессионального общения с коллегами в родной языковой и иноязычной среде. На этом этапе кафедра кораблеводства использует освободившиеся 30 часов для дисциплины «Навигация и лоция». Вторая ступень основного этапа основывается на курсе обучения иностранному языку, увеличенном на 30 часов, и начинается в третьем семестре. Вторая ступень основного этапа эксперимента на кафедре иностранных языков проводится в условиях предварительной профессиональной подготовки курсантов на кафедре кораблеводства. Предполагалось, что курсанты приобрели профессиональные знания по основным понятиям навигации, которые могут быть использованы как фоновые профессиональные знания при развитии иноязычной компетенции.

В экспериментальном обучении чтению ПРОФОР текстов участвовали экспериментальная и контрольная группы двух классов курсантов штурманского факультета. Группы были поставлены в одинаковые условия: тексты для выполнения контрольной работы по теме «Winds and waves», объёмом 2 тыс. знаков, предъявлялись непосредственно перед тестированием; тексты для выполнения теста по внеаудиторному чтению «Lights», объёмом 5 тыс. знаков, были выданы заранее для самостоятельного перевода. Время выполнения контрольной работы – 20 минут, внеаудиторного чтения – 30 минут. Тестирование проводилось в компьютерном классе. Диагностическое тестирование, проведенное перед началом занятий на 1-м курсе в первом семестре, показало одинаковый входной уровень обеих групп (средний балл – 3,3). Однако в экспериментальной группе профессиональные фоновые знания по данным темам были представлены предварительно на кафедре кораблеводства в процессе изучения дисциплины «Навигация и лоция». В исследовании применялся сравнительный анализ результатов обучения экспериментальной и контрольной групп. Контрольную группу составили курсанты, обучающиеся в 2007/08 – 2008/09 учебных годах по традиционным учебным и тематическим планам. Оценка выполнения работ проводилась по 5-ти балльной шкале.

Оценка и корректировка результатов эксперимента по итоговому срезу рассчитана на декабрь 2009. Полученные результаты представлены в таблице.

Из таблицы видно, что средний балл по контрольной работе «Winds and Waves» в экспериментальной группе выше среднего балла контрольной группы на 0,4, а средний балл по внеаудиторному чтению «Lights» выше на 0,9.

Положительный результат проведения эксперимента является обоюдным как для развития иноязычной компетенции, так и для формирования профессиональных компетенций, в целом, поскольку полученные знания по дисциплине «Навигация и лоция» закрепляются по этим же темам на занятиях по иностранному языку.

Результаты проведения итогового среза в контрольной и экспериментальной группах при обучении чтению ПРОФОР текстов

Тема	Группы	Кол-во участников	Баллы (кол-во)					Средний балл	Время проведения
			1	2	3	4	5		
К/р «Winds and Waves»	Экспериментальная (классы 121,122)	40	-	3	20	12	5	3,5	3 семестр 2009/10 уч. года
	Контрольная (классы 131, 132)	40	-	5	26	6	3	3,1	2 семестр 2007/08 уч. года
В/ч «Lights»	Экспериментальная (классы 121, 122)	40	-	2	23	15	6	4,1	3 семестр 2009/10 уч. года
	Контрольная (классы 131, 132)	40	-	4	24	10	2	3,2	3 семестр 2008/09 уч. года

Таким образом, результаты экспериментального обучения - более высокий средний балл при контроле понимания ПРОФОР текстов в экспериментальной группе, показывают эффективность и целесообразность предварительного прослушивания курса лекций по специальности, а затем проведения занятий по английскому языку по пройденным темам специальности. Мы убедились в том, что данная последовательность прохождения дисциплин дает возможность усилить междисциплинарные связи, снизить нагрузку на курсантов, расширить объем получаемой информации на русском и английском языках, приблизить условия проведения занятий к реальной профессиональной деятельности. Чтение английских текстов по знакомой тематике, несомненно, повышает мотивацию к изучению английского языка.

В заключении целесообразно отметить что, профессиональные фоновые знания – неотъемлемая составляющая иноязычной компетенции специалиста. Обучение, направленное на формирование профессиональных фоновых знаний, безусловно, рассматривается как междисциплинарное, профессионально ориентированное с использованием ролевой игры, коммуникативного, интерактивного и проектного методов, имитирующих профессиональную иноязычную деятельность. Способность к взаимодействию в процессе обучения, которая может быть перенесена в реальную профессиональную деятельность, основывается на развитии тесно связанных ПРОФОР иноязычных умений и фоновых профессиональных знаний.

Библиографический список

1. **Прошьянц, Н. А.** Формирование иноязычных лингвистических компетенций в профессиональном дискурсе [Текст]/ Н. А. Прошьянц. //Среднее профессиональное образование.– М., 2010. –№ 6. – С. 34–37
2. **Выготский, Л. С.** Избранные психологические труды. Психология развития как феномен культуры. [Текст]/ Л. С. Выготский. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
3. **Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. [Текст]/ Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 215 с.
4. **Alice, O.** Hadley Teaching Language in Context. – Foreign Language and Research Press, 2001. – 498 Pp.
5. **Pikulski, J. J. & Chard, D.J.** Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension.// The Reading Teacher, 2005. - 58(6), 510-519. doi:10.1598/RT.58.6.
6. **Langer, J. A. & Nicolich M.** Prior Knowledge and its relationship to comprehension.// Journal of Reading Behavior , 1981.- 13(4): 373-379.
7. **Alderson, J. C. & Urquhart A. H.** The effects of students' academic discipline on their performance on ESP reading tests. // Language Testing. 1985. - 2(2): 192-204.
8. **Koh, M. Y.** The role of prior knowledge in reading comprehension. //Reading in a Foreign Language , 1985.- 3(1): 375-80.
9. **Nunan, D.** Content familiarity and the perception of textual relationships in second language reading. // RELC Journal, 1985. - 16(1): 43-51.
10. **Marcel, Bax & Jan-Wouter Zwart** – Amsterdam: John Benjamins, 2001. – pp. 253–266.
11. **Van Lier Leo.** The Role of Form in Language Learning // Reflections on language and language learning: In honour of Arthur van Essen. – Eds. 1998.- pp.34-43
12. **Psychology** for Language teachers: A Social Constructivist Approach. Marion Williams & Robert L. Burden. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.- Pp. vii + 240.

УДК 412.83

Фатеме Тораб Назари

Аспирантка кафедры русского языка Московского педагогического государственного университета, Nazari_fariba@yahoo.com

ИМПЕРАТИВНЫЕ МЕЖДОМЕТИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Nazari Fateme Torab

PhD student department of the Russian language Moscow State Pedagogical University, Nazari_fariba@yahoo.com

**THE CONCLUSION IMPERATIVE INTERJECTIONS
IN RUSSIAN**

В русском языке выделяется особая группа междометий, которые служат для выражения побуждения, волеизъявления. Ср; например:

Наконец Коэс произнес певучим голосом: – Э-эйа-а-а!... Таран медленно откачнулея.

–Бей! Таран тяжело скользнул вперед. На ворота обручился удар. Прада персов приветствовала это событие радостным кличем.

– О эйа...раз! О эйа...два! –взмахивал рукой стратег,и мощная голова тарана упорно долбила по лотнице ворот. (Ильясов)

Звуковой состав императивных междометий в речи может варьироваться. Ср;

– Тсс! – вдруг сам себя прервал больной и поднял палец (М. Булгаков) – Ти! Зашипела барыня (Г. Данилевский)

Междометия способны выражать различные оттенки побуждения: *вон!* *прочь!* (желание удалить кого-либо); *ну!* *ну-те* (побуждение к речи или действию); *на!* *нате!* (побуждение к тому, чтобы брали что-нибудь); *цыц!* *те!* *ши!* (запрещение); *марш!* (побуждение идти); *эй!* (желание, чтобы обратили на кого-либо внимание).

Междометия, обслуживающие сферу волеизъявления, выражают обращенные к людям или животным команды и призывы. Значительная часть их представляет собой заимствования из других языков и принадлежит профессиональной речи: *фу*, *фас*, *алле*, *анкор*, *апорт*, *арьер*, *даун*, *иси*, *куш*, *пиль*, *тубо*, *шерш*, *майна*, *вира*, *полундра* (Середа 2005). Ряд императивных междометий восходит к словам знаменательных частей речи и возник в результате интеръективации Ср., например: *Солдаты несли караул(суц.) – Караул!(межд.) грабят! На помощь!*

Помимо этих узкоспециальных и малоупотребительных слов, к данной семантической группе относятся междометия, призывающие на помощь (*караул*), побуждающие к отклику (*ау*, *алло*, *эй*), требующие тишины, внимания, согласия (*тиш*, *мсс*, *ш-ш*, *чу*, *чур*), побуждающие к осуществлению или прекращению каких-либо действий (*айда*, *ату*, *брось*, *брысь*, *взяли*, *ва-*

ляй, ну же, кыш, марш, на, но, пади, мпру, улю-лю, усь, цыц, шабаш). Сюда с успехом можно причислить побудительные междометия, например в виде выражения при выполнении каких-то работ, например «раз-два-взяли!», когда сдвигают что-то тяжелое. «Взяли» – здесь чисто отглагольная команда. Но слова «раз-два» не означают счет, а являются чисто императивными междометиями. Императивные междометия-команды есть и в обращениях с животными (к кошке – *брысь, кыш, кис-кис*, к собаке – *фу, фас, апорт*, к лошади – *тпру, ноо, алле*, запряженному быку – *цоб, цобэ*), к курам – *цып-цып*, к гусям – *гиля-гиля* или *тега-тега* и др.

Побудительные междометия обычно выражают: 1) зов, оклик, например: *Эй, воротник, говоришь по-немецки?* (Ин. Анненский); 2) побуждение, или запрещение, например: *Тсс! Ни слова... даль былого...* (Ин. Анненский) (оклик и запрещение); 3) заверение, например: *Вот, сударь, если бы вы были за дверями, ей-богу, нет пяти минут, как поминали вас мы тут...* (А. Грибоедов). Со словом «бог» также связаны многие междометия, потерявшие начальный смысл и ставшие так называемыми «клятвенными междометиями» – «ради бога», «убей бог», «разрази бог» и т. п. Условно сюда отнести составные междометия-восклицания, типа «о боже», «о, господи», «у, черт», «ну, надо же», «ну, уж нет», «вот это да», «ничего себе», «вот те на» (сродни современным восклицаниям «обана», «опаньки») и другие.

Императивные междометия по значению можно разделить на несколько групп:

1-Междометия призыва: *Эй, ау, алло, караул.* – (*Эй, давай поговорим!*)

2-Междометия, выражающие требование соблюдать тишину или призыв покориться: *тс, чи, ш-ш, цыц и т. п. Тс-с-с, – оборвала его мать* (Щербакова)

3-Профессиональные команды: (морск.) *Майна, вира, полундра, есть и т. п.*

4-Производственные междометия: *Ух, да ух.* (*Ух, потянем сильнее!*)

5-Междометия, используемые в речи акробатов и физкультурников: *Алле-оп, гоп, ап и т. п.*

6-Междометия, которыми успокаивают или убаюкивают детей: *Бай-бай, агу.* (*Бай-бай, спи.*)

7-Слова-команды, перешедшие в бытовой язык: *марш, стоп, шабаш, айда и т. п.*: *Стоп! не ходи дальше.* – *Айда за мной на речку!*

К побудительным междометиям также традиционно относятся слова, используемые для подзывания животных или управления ими (*кис-кис, цып-цып, кусь-кусь, но!, тпру!* и др.). Их не следует путать со звукоподражательными словами, имитирующими звуки, издаваемые животными (*мяу-мяу, гав-гав, ко-ко-ко, пи-пи-пи, и-го-го* и др.) Звукоподражательные слова, в отличие от побудительных междометий, не передают значения волеизъявления. Ср.: *Она, как будто по инстинкту, произнесла: «Кис, кис!» – и вдруг из бурьяна вышла её серенькая кошка, худая, тощая...* (Н. Гоголь). – *Послышалось «мяу-мяу».*

Императивные междометия резко отличаются от междометий эмоциональных по своему значению, по функции в речи и часто по структуре. Основанием для их объединения послужило то, что и *те* и другие:

а) лишены номинативного значения; это не слова-названия, а слова-отношения, своеобразные “побудители” к действию;

б) они формируются в основном одинаково: путем перехода из знаменательных частей речи, в том числе иногда из слов заимствованных, хотя направления этой переходности не всегда совпадают;

в) эмоциональные и императивные *междометия* не имеют обычных форм словообразования и словоизменения;

г) как эмоциональные, так и императивные междометия имеют общее в грамматике – для них характерны повторы (*ай-ай-ай, цып-цып-цып*), хотя цели этих повторов различны;

д) как эмоциональные, так и императивные междометия иногда выходят за рамки фонетического строя языка (ср.: *тьфу, бррр, тпру, фью*); В русский разговорный язык, особенно с внедрением Интернета, стали быстро проникать заимствованные из иностранных языков междометия, типа «*вау*», «*упс*», «*йее*», «*гоу*» и др. С этим явлением приходится считаться, поскольку эти восклицания уже звучат с экранов телевизоров и используются в современных литературных опусах.

е) семантика императивных междометий содержит и элементы эмоциональности: вместе с побуждением они выражают и отношение к окружающему. Различные формы отношения, значения модальности (просьба, увещание, призыв, предложение, требование, запрещение, приказ и т. п.) выражаются и междометиями-синонимами, и оттенками интонации.

В отличие от эмоциональных междометий, императивные междометия *на, ну, цыц, айда, брысь* способны принимать флексию мн.ч. повелительной формы глагола «те»; *нате, нуте, цыцте, айдайте, брысьте* (редко). Например: *Цыцте!* – *зыкнул Пантелей Прокофьевич* (М. Шолохов. Тихий Дон.), Ср.: *на–нате, ну–нуте, полно–полноте, айда–айдайте, брось–бросьте, цыц–цыцте, валяй–валяйте, брысь–брысьте*. Эти междометия часто принимают и приглагольные частицы *-ка, -мка*: *на-ка, натек-ка; ну-ка, нутка, айдайте-ка(редко), на– на-ка –на-тка, ну – ну-ка – нуте-ка – нутка*.

Некоторые императивные междометия, таким образом, имеет числовую парадигму. Ср; например: – *Айдайте все сегодня гулять!* – *говорила Динка* (В. Осеева “Динка”).

Императивные междометия вступают в синтаксические связи и могут управлять в предложении зависимыми словами:

– *Ату его, балда!* – *и указывал на зайца* (Г. Троепольский).

– *А ну-ка, котик, брысь отсюда!* (Г. Щербакова).

Императивные междометия – одно из средств функционально-семантической категории побудительности. Они активно используются в разговорной речи. Императивные междометия, выступающие в функции выражения побуждения, представляют собой универсальное явление и употребляются

в разных языках, например, в персидском языке. Некоторые императивные междометия совпадают в русском, персидском и английском языках. Ср.:

Hey! What are you doing? Эй! من باتو هستم! ای я с тобой.

Так, например, в персидской народной сказке встречается следующий контекст. *ای مرد! تو خودت نمی توانی فریب زنها را نخوری.* В этом контексте употребляется императивное междометие *эй*, которое имеет соответствие в русском языке; *Эй! Мужчина, ты сам не сможешь обману женщин не податься..*

Как средство обращения к лошади в персидском языке используется междометие *هش!*, которое по значению эквивалентно русскому *тпру!*. Таким образом, в разных языках употребляются сходные по функции междометия.

Другие же междометия характерны только для одного языка, например, в персидском языке используется императивное междометие *دست نزن!* оно употребляется в основном по отношению к ребенку. Ср.: *جیز!* - *He trogay!*

Императивные междометия требуют дальнейшего изучения.

Итак, как и в других языках мира, в русском языке есть также так называемые императивные или побудительные междометия. Это специальная группа междометий, которые служат для выражения прямого побуждения или волеизъявления для совершения определенных действий. Они способны выражать различные оттенки побуждения, например:

«Вон!» Прочь»». Из грубых форм: «Вали!» «Отвали!» «Пошел! (Пошла)». (Выражение желания удалить кого-нибудь).

«Ну! Ну-ну! Ну-ка!» (Побуждение говорить или к действию).

«На! Нат!» (Побуждение взять чего-либо).

«Тсс! Шш! Цыц!» (Приказ, команда молчать, замолчать)

«Марш!» (Приказ идти, начать маршировать).

«Эй! Караул!» (Желание обратить на себя внимание, зов о помощи)

«Ура!» (Клич, боевой зов, например, для броска солдат в атаку)

«Ей-богу!», «Ей-ей!» (Форма заверения в искренности, просьба верить)

Императивные междометия обычно выражают:

- 1) Призыв, оклик.
- 2) Побуждение к действию, запрещение.
- 3) Форму заверения в чем либо.

Императивные междометия русского языка многообразны, они развиваются вместе с языком и требуют дальнейшего тщательного изучения.

Библиографический список

1. **Виноградов, В. В.** Русский язык. Грамматическое учение о слове [Текст]/ В. В. Виноградов. – М., 1947. Грамматика русского языка. – М., 1980.
2. **Середа, Е. В.** Морфология современного русского языка Место междометий в системе частей речи [Текст]/ Е. В. Середа. – М., 2005.
3. **Современный Русский Язык.** Морфология под редакцией акад. В. В. Виноградова. [Текст]. – М., 1952.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.1

Ангеловский Алексей Анатольевич

Кандидат педагогических наук, заместитель директора лингвистического центра ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет», ale-angelovskij@yandex.ru, Челябинск

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ: СОЦИАЛЬНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯВЛЕНИЯ. СОЦИАЛЬНЫЕ АГЕНТЫ ПЕРВИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ: СЕМЬЯ И ШКОЛА

Angelovskiy Aleksey Anatolievich

The candidate of pedagogical science, deputy director of the Linguistic centre, South Ural State University, e-mail: ale-angelovskij@yandex.ru, Chelyabinsk

PROFESSIONALIZATION – SOCIAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON. SOCIAL AGENTS OF PRIMARY SOCIALIZATION: FAMILY AND SCHOOL

Становление и развитие профессионализма личности происходит в ходе профессионализации. На современном этапе развития общества на первый план проблемы становления профессионала выступает личностное и социальное развитие будущего специалиста как субъекта социального действия. «Успех современного общества, государства и личности определяется не столько формированием широкого круга разнообразной элиты, сколько достижением высокого образовательного ценза, достоянием культуры и высокой профессиональной подготовкой всего населения» [3].

Современный профессионал должен видеть свою профессию во всей совокупности ее широких социальных связей, знать предъявляемые к ней и ее представителям требования, понимать содержание и специфику своей профессиональной деятельности, ориентироваться в круге профессиональных задач и быть готовым разрешать их в меняющихся социальных условиях. Все необходимые профессиональные знания, умения и навыки, нормы поведения и ценностные ориентиры, идеалы и внутренние структуры личности формируются в процессе профессионализации личности.

Категория «профессионализация» довольно часто используется в исследовательской литературе по проблемам профессий и профессиональной деятельности. В одних работах дается определение этого понятия, в других его предметный смысл вытекает из контекста.

На основе анализа соответствующей литературы можно выделить следующие группы определений профессионализации:

1. *Педагогические определения: профессионализация как профессиональное обучение. Чаще всего под профессионализацией понимается специальная профессиональная подготовка субъекта к будущей профессиональной деятельности, т. е. профессиональное образование.*

2. *Социологические (деятельностные) определения: профессионализация как профессиональная реализация. Профессионализация рассматривается как принадлежность к определенному профессиональному сообществу, одна из форм самореализации человека в ходе его профессиональной деятельности, т. е. профессионализация в данном случае отождествляется с самим процессом профессиональной деятельности.*

3. *Социологические (стратификационные) определения: профессионализация как обретение социального статуса через профессию. В рамках данных определений профессионализация понимается как «процесс, посредством которого должность влечет претензию на статус и, следовательно, вознаграждение и привилегии профессии» [1].*

4. *Социально-экономические определения: профессионализация как развитие и реализация человеческих трудовых ресурсов в ходе трудовой деятельности.*

В рамках последнего из указанных подходов профессионализация понимается как условие развития человеческих трудовых ресурсов, как процесс включения (либо исключения) индивида в социально-экономическую практику через сферу занятости. Исследование экономической сущности профессионализации позволяет сделать вывод о ее противоречивом характере, поскольку социально-экономические условия ведут к нарушению принципов свободы и добровольности профессионального выбора. В основе профессионализации также лежит противоречие между уровнем профессионального потенциала работника и характеристиками, предъявляемыми к этому потенциалу на рынке труда.

Указанные выше определения понятия «профессионализация» отражают многовариантность подходов к исследованию этого явления. Однако эти определения являются операциональными, сформулированными для решения частных, социологических, педагогических или экономических задач и поэтому, взятые отдельно, не отвечают целям комплексного социального и психолого-педагогического анализа явления профессионализма в обществе. Социальный и психолого-педагогический анализ явления профессионализации предполагает широкое определение этого феномена, с выделением различных его аспектов.

Профессионализация представляет собой процесс овладения необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, адаптацию к профессиональной среде. Профессионализм есть результат этого процесса, показатель успешности его осуществления, качественная характеристика специалиста. Можно сказать, что профессионализм выступает и как некая социальная перспектива, которая в той или иной мере доступна каждому специалисту. Одним словом, комплексный подход к понятию «профессио-

нализация» можно коротко охарактеризовать следующим образом: профессионализация есть становление и развитие профессионализма в широком, понимании этого термина.

Профессионализация личности в широком смысле предполагает два взаимосвязанных компонента:

- становление профессионального самосознания, развитие внутренних личностных структур индивида – психолого-педагогический аспект профессионализации, отраженный в понятии «профессиональное развитие»;
- формирование профессиональных знаний, умений, навыков, усвоение социально-профессиональных норм, становление личности как субъекта профессиональной деятельности – социальный аспект, отраженный в понятии «профессиональная социализация».

Несмотря на важность психолого-педагогической составляющей становления человека-профессионала, профессионализация личности по своей сути есть социальный процесс, являющийся неотъемлемым компонентом общей социализации личности. Социальный характер профессионализации обусловлен социальным смыслом профессиональной деятельности, возникшей в ходе общественного разделения труда и носящей институциональный характер.

Профессионализация личности в узком смысле – это профессиональная социализация индивида, т. е. усвоение индивидом профессиональных норм, ценностей, знаний, приобретение умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности, становление профессиональной морали и формирование общего мировоззрения личности, включающего в себя в качестве необходимого компонента представления о «мире профессии».

В данной статье, анализируя социальный аспект профессионализма и рассматривая профессиональное развитие личности как социальный процесс, мы будем использовать термин «профессионализация» в значении «профессиональная социализация», т. к., на наш взгляд, он наиболее адекватно отражает социальную составляющую этого процесса. При анализе психолого-педагогических факторов профессионального становления личности мы будем употреблять понятие «профессиональное развитие».

Профессионализация личности, или профессиональная социализация – это процесс, посредством которого человек приобщается к определенным профессиональным ценностям, включает их в свой внутренний мир, формирует профессиональное сознание и культуру, объективно и субъективно готовится для профессиональной деятельности.

Как одно из направлений процесса общей социализации личности, профессионализация представляет собой разноуровневое и многоступенчатое явление. На наш взгляд, целесообразно разграничение первичной и вторичной профессионализации. Первичная профессионализация есть процесс становления специалиста. Она включает в себя приобретение профессиональных умений и навыков, необходимых для успешного начала профес-

сиональной деятельности, т. е. приобретение специальности. В силу своего характера, первичная профессионализация непосредственно связана с профессиональным образованием, ее целью и результатом является становление специалиста, поэтому она может быть охарактеризована как специализация. Соответственно, показателем успешного прохождения этапа первичной профессионализации является окончание профессионального образования и получение профессиональной квалификации.

Специфика первичной профессионализации состоит в том, что в ее процессе личность становится подлинным субъектом профессиональной деятельности и профессиональных отношений, обретает профессиональный статус и, таким образом, получает возможность активного и функционального участия в социальных процессах.

Вторичная профессионализация имеет своей целью превращение специалиста в профессионала, т. е. психолого-педагогическое, социальное и мировоззренческое развитие личности, формирование особого профессионального мастерства, творческого подхода к профессиональной деятельности и широкого профессионального мировоззрения, включающего в себя духовно-нравственный компонент. Вторичная профессионализация представляет собой становление и развитие профессионализма личности в ходе трудовой деятельности на основе накопления и использования профессионального опыта, профессиональной активности человека и широкого мировоззренческого подхода к решению профессиональных задач.

Таким образом, с одной стороны, процесс профессионализации достигает определенной степени завершенности при достижении личностью профессиональной зрелости, которая характеризуется обретением высокого профессионального мастерства и статуса; с другой стороны – профессионализация продолжается в течение всей жизни человека, поскольку совершенствование профессионального мастерства и развитие профессионализма не ограничено какими-либо временными рамками.

Профессионализация личности представляет собой цельный, непрерывный процесс лишь в том случае, когда она осуществляется в рамках какого-либо одного вида профессиональной деятельности. Однако современное общество есть мобильная и динамичная система. Интенсификация производства, обусловленная компьютеризацией и автоматизацией, внедрением новых технологий приводит к изменению содержания профессиональных функций, к интеграции некоторых видов труда, их взаимообогащению, к возникновению новых профессий и отмиранию старых. Процессы дифференциации профессиональной деятельности настолько интенсивны, что требуют смены профессиональных ценностей в современном обществе: на смену монопрофессионализму приходит полипрофессионализм. Профессиональный мир испытывает потребность в профессионально мобильных специалистах, способных эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях в связи с планированием и устройством собственной профессиональной жизни.

Данная проблема особенно актуальна в современном российском обществе в связи с тем, что в последние годы в ходе экономических и социальных реформ многие люди были вынуждены сменить профессию, т. е. включиться в процесс репрофессионализации. Репрофессионализация – это длительный и сложный процесс перехода личности от одной профессии к другой на основе уже приобретенных профессиональных и личностных качеств. Этот процесс включает в себя выбор новой профессии, овладение ею, формирование стратегии новой профессиональной деятельности и ее реализацию на основе имеющегося у человека опыта, знаний, навыков, образования, потребностей в личном и профессиональном развитии.

В основе репрофессионализации лежит объективное противоречие, возникающее между уровнем профессионального потенциала работника и требованиями, предъявляемыми к этому потенциалу на рынке труда. Субъективной причиной репрофессионализации может выступать неудовлетворенность профессией, невозможность реализации внутреннего потенциала в данной трудовой сфере. Репрофессионализация является результатом смены профессии, в ее ходе происходит приобретение новых профессиональных знаний, умений и навыков, а также перемена отношения к ранее усвоенным профессиональным нормам и ценностям. Однако репрофессионализация не сводится только к профессиональной переподготовке, ее содержание намного сложнее и включает в себя изменение профессиональной структуры личности, что, как правило, сопряжено с определенными психологическими трудностями.

Смена профессии и последующая репрофессионализация как процесс освоения человеком новой профессии означает изменение профессионального статуса, что также часто приводит к негативным психологическим и социальным последствиям. Как отмечают многие авторы, реальная практика психологического консультирования демонстрирует, что процессы репрофессионализации нередко протекают весьма болезненно для личности, а смена профессии часто рассматривается как показатель профессиональной некомпетентности. При этом успешность процесса репрофессионализации зависит от психологического состояния субъекта, т. е. от осознания ее необходимости и готовности человека к реализации своего внутреннего потенциала в новой профессиональной сфере.

Отношение личности к смене профессии и репрофессионализации также непосредственно связано с общественным восприятием этого явления и социальными традициями. Монопрофессионализм как общественно одобряемая направленность личности на один тип профессиональной деятельности сформировался в эпоху индустриального общества, когда профессионализм предполагал узкую специализацию в рамках какой-либо одной профессии. Очевидно, что постиндустриальное общество ориентируется на иной подход к пониманию профессионализма, который в новых условиях необходимо включает в себя способность к профессиональной мобильности и профессиональной динамике в соответствии с меняющимися социальными пот-

ребностями. Одновременно с этим, одним из общественных требований к профессионалам является расширение предметного поля профессиональной деятельности, способность активно реализовывать собственный творческий потенциал в смежных профессиональных областях. В условиях подобного полипрофессионализма смена профессии и репрофессионализация не воспринимается личностью и обществом как исключительное явление, а скорее представляет собой одно из направлений вторичной профессионализации.

Профессионализация личности протекает в различных формах:

1. Профессионализация, осуществляемая объективно, в силу включенности человека в социальные процессы, связанные с социально-профессиональной структурой общества, может быть определена как формирование профессиональных качеств, или профессиональное формирование.

2. Тот аспект профессионализации, который связан с целесообразной деятельностью государства в целом или определенных социальных институтов по профессиональному развитию и профессиональной подготовке личности, называется профессиональным воспитанием.

3. Когда сам человек принимает активное участие в усвоении профессиональных знаний, умений и ценностей, можно говорить о профессиональном самовоспитании.

Соотношение формирования, воспитания и самовоспитания в процессе профессионализации личности в каждом конкретном случае подвижно и неоднозначно. В то же время, очевидно, что центральным элементом первичной профессионализации является профессиональное воспитание и его важнейшая составная часть – профессиональное обучение. В ходе вторичной профессионализации большое значение приобретает профессиональное самовоспитание как направленность личности на творческое развитие собственных профессиональных умений и навыков.

В силу своего социального характера, профессионализация личности осуществляется посредством деятельности определенных общественных структур и социальных институтов. Социальными агентами профессионализации являются семья, общие образовательные учреждения, профессиональные образовательные учреждения, социальные организации и трудовые коллективы, государство в целом.

Первичная профессионализация личности начинается в детском возрасте, в рамках дошкольной и школьной подготовки. Ее сущность состоит в усвоении общезначимых социальных и профессиональных ценностей, таких, как престиж той или иной профессии, ее общественная значимость. В работах современных авторов часто подчеркивается, что уже на этапе детства необходимо выявлять способности индивида и осуществлять первоначальную профессиональную ориентацию. Раннее определение общего направления природных склонностей личности способствует более успешной профессиональной реализации.

В период дошкольной подготовки основным агентом профессионализации является семья. Усвоение первичных профессиональных норм и цен-

ностей осуществляется, в основном, путем профессионального формирования и профессионального воспитания. Роль семьи, в частности, характер взаимоотношений между детьми и родителями в процессе профессионального самоопределения, отмечали многие выдающиеся исследователи. Американский специалист в области профессиональной психологии Э. Роу утверждал, что содержание потребностей индивида обусловлено, прежде всего, ранней атмосферой родительского дома и воспитательным стилем родителей. По его мнению, именно тип взаимоотношений ребенка с родителями через удовлетворение первичных потребностей формирует будущие профессиональные ориентации личности, профессиональные интересы, склонности и специальные способности ребенка [4].

Под влиянием теории А. Маслоу, Роу вводит положение о том, что потребности, недостаточно удовлетворяемые на ранних стадиях развития индивида, приводят к появлению в дальнейшем доминирующих мотивов, проявляющихся в способе жизни и профессиональном поведении. Существенным оказывается не сама первичная потребность индивида, а отношение к ней, тогда как образцы этого отношения задаются в первую очередь типами взаимоотношений родителей с ребенком, которые определяют и тип ориентации его интересов, в том числе профессиональных. Каждой ориентации интересов у Роу соответствует группа профессий. Так, например, теплые отношения между ребенком и родителями предопределяют выбор профессии, связанной с общением и коммуникативным взаимодействием между людьми. Холодные отношения в семье приводят к тому, что ребенок выбирает профессию, не связанную с общением: небрежный тип взаимоотношений родителей и детей обуславливает ориентацию индивида на технологию – от уровня изобретателя до уровня разнорабочего.

На наш взгляд, теорию Э. Роу не следует понимать буквально, в то же время его предположение о том, что в основе профессионального выбора индивида лежат различные типы внутрисемейных взаимодействий родителей и ребенка, обуславливающие структуру его профессиональных интересов и склонностей, представляется весьма вероятным. Отношения в семье, несомненно, влияют на профессиональный выбор личности.

Роль семьи в профессионализации личности уникальна именно в силу специфических функций семьи как социального института и малой социальной группы. Современная семья представляет собой дифференцированную социальную группу, в которой представлены не только различные возрастные и половые подсистемы, но чаще всего, и профессиональные срезы. Первоначальное приобщение к общечеловеческим и профессиональным ценностям, их расширение, доступные формы их реализации происходят в семье. Причем, первоначальное профессиональное становление личности в семье подчас происходит объективно, без специального целенаправленного воздействия родителей на ребенка, путем профессионального формирования через усвоение доминирующих в семье норм и ценностей в ходе бытового общения.

Подобное непосредственное усвоение профессиональных норм и ценностей, принятых в конкретной семье, иногда приводит к формированию т. н. профессиональных династий, когда несколько поколений семьи осознанно выбирают определенную профессию, продолжая, таким образом, профессиональное дело родителей. Наличие социально-статусной и профессиональной связи между разными возрастными поколениями в современном российском обществе подтверждается эмпирическими исследованиями. Так, по данным социологического исследования студенчества Институтом социологии РАН, профессиональная преемственность поколений составляет 3:1 (на трех отцов данной специальности приходится один студент-преемник) [2].

При этом следует отметить, что существенно важны не только отношения родителей и детей, но и те профессиональные связи, которые семья устанавливает с окружающим социальным миром. Профессиональный статус родителей, круг их профессионального общения, отражаясь в семейном и домашнем быту, формирует в сознании ребенка понятие «дом», в которое часто входит не только ближайшее окружение – родители и другие близкие родственники, но и более широкое социальное пространство, включающее в себя коллег родителей и их друзей. Влияние данной социальной среды создает условия для профессионального формирования личности.

Целенаправленное профессиональное воспитание в семье пока не является распространенной нормой внутрисемейной жизни. Многие родители полагают, что помощь в профессиональном самоопределении – это дело школы и других образовательных учреждений. В то же время, во многих семьях осуществляется воздействие на ребенка с целью сформировать у него определенные профессиональные предпочтения. Наиболее дальновидные родители с раннего возраста детей стремятся выявить их природные склонности и способности с тем, чтобы направить их в конкретное профессиональное русло. Несомненно, подобное стремление родителей вполне оправданно, но здесь важно, чтобы ребенок не стал заложником родительских амбиций и их представлений о «лучшем будущем». Семья важна в профессиональном становлении ребенка не столько как инструмент профессионального выбора, сколько как социальный институт, формирующий личность, определяющий ее внутреннюю направленность и закладывающий основы мировоззрения. Период школьного обучения также важен для профессионализации личности. В общеобразовательных учебных заведениях человек не только получает систематизированные и обобщенные знания, необходимые для формирования общей культуры личности, но и приобретает коммуникативные навыки, а главное – умение трудиться. Обучение различным учебным предметам в школе вносит значительный вклад в формирование школьника как потенциального субъекта профессиональной деятельности. Профессиональная ориентация как комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства молодежи в соответствии с желаниями, склон-

ностями, способностями с учетом общественных потребностей, осуществляется уже в старших классах общеобразовательных и средних классах специализированных школ.

При правильной организации учебной деятельности уже у младших школьников развиваются и совершенствуются необходимые для будущего субъекта труда качества. В первую очередь, это желание и умение трудиться, уважение к труду, осознание общественных задач и места каждого человека в их решении. Причем, важную роль здесь играет не только учебные дисциплины, непосредственно связанные с развитием трудовых навыков, например, «технология», но и все общеобразовательные предметы, развивающие личность учащегося, формирующие его ценностные ориентации.

Деятельность педагогов при организации процесса школьного обучения должна быть направлена, в том числе, на формирование профессионального самосознания учащихся. Профессионализация личности в ходе школьного обучения может считаться успешной, если в результате к моменту окончания школы учащиеся ясно осознают связь между школьным обучением и дальнейшей профессиональной деятельностью.

Обучение в общеобразовательной школе предполагает ориентацию учащихся на широкую профессиональную направленность. В этом случае учебная программа должна гармонично сочетать в себе естественнонаучные предметы, являющиеся основой большинства производственных процессов, и социально-гуманитарные дисциплины, формирующие основы личностного мировоззрения. При этом преподаватели общеобразовательных предметов, в том числе учителя по трудовому обучению (технологии), мастера производственного обучения, учителя физической культуры должны включать учащихся в деятельность, в процессе которой формируются определенные личностные качества, коммуникативные навыки и нравственные основы личности. Включение в общественную и производственную деятельность школьника способствует появлению у него возможности понимания и осознания динамики формирования и развития собственных личностных качеств, а в определенном возрасте и профессионально значимых качеств. В специализированных школах, как правило, происходит ориентация на какое-либо узкое профессиональное направление или на конкретную специальность, в связи с чем уделяется еще большее внимание профессиональным профильным предметам и учебным курсам.

В настоящее время в российском обществе растет понимание роли школы в процессе профессионализации личности. Одной из важнейших целей обучения объявляется становление и развитие профессионального сознания, ясно осознается необходимость углубления профильности старшей школы, создания специализированных классов с углубленным изучением тех предметов, которые являются необходимыми для дальнейшего профессионального обучения. Все эти процессы свидетельствуют о существенных и позитивных изменениях в школьном обучении, направленных на усиление роли школы в профессионализации личности.

Библиографический список

1. **Большой** толковый социологический словарь [Текст]/ Дэвид Джери, Джулия Джери. – Т. 2. – М., 1999. – С. 104.
2. **Социальная** стратификация современного российского общества. [Текст]/ Под ред. З. Т. Голенковой. – М., 2003. – С. 264.
3. **Яновский, Р. Г.** Социальная динамика гуманитарных перемен.[Текст]/ Р. Г. Яновский. – М., 2001. – С. 192.
4. **Рое, А.** The Psychology of occupations. N.Y., Willey, 1956.

УДК 37

Осипова Светлана Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой «Высшей математики» Сибирского федерального университета, osisi@yandex.ru, Красноярск

Богданова Алла Ивановна

Доцент кафедры «Иностранных языков» Сибирского федерального университета, boalliv@rambler.ru, Красноярск

**ГЕНЕЗИС СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИЯ
ПОНЯТИЯ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ»**

Svetlana Ivanovna Osipova

doctor of Pedagogics, Professor, Chief of the “Higher Mathematics” Department of The Sibirian Federal University, osisi@yandex.ru, Krasnoyarsk

Alla Ivanovna Bogdanova

senior lecturer at the Department of Foreign languages of The Sibirian Federal University, boalliv@rambler.ru, Krasnoyarsk

**GENESIS OF THE ESSENCE AND CONTENT OF THE CONCEPT
«TOLERANCE»**

Современный мир характеризуется «мозаичностью», поликультурностью, полиэтничностью и существует в «тесном» культурном пространстве, в котором разные культуры все чаще сталкиваются между собой. Подтверждением этого являются официальные демографические данные ООН и американского бюро по статистике:

- численность населения Земли составляет 6903331338 человек;
- население планеты разговаривает на 6909 языках и принадлежит к более чем двум десяткам конфессий [33].

Картина современного мира будет неполной, если не отметить миграционные процессы:

– количество международных мигрантов в 2010 г. оценивалось в 214 млн. человек;

– при сохранении подобных темпов роста, число мигрантов может достичь 405 млн. к 2050 г. [9]. Принимая во внимание вышеизложенные данные, можно утверждать, что миграция является важным фактором, определяющим качественные и количественные характеристики населения во все большем числе стран и даже континентов и задающим вектор дальнейшего экономического, политического и культурного развития мирового сообщества.

Все вышесказанное позволяет *признать многообразие* (расовое, национальное, этническое, религиозное, социальное) *современного мира*, различие его культур *как объективную реальность и поставить педагогическую проблему формирования позитивного отношения к присутствию в обществе представителей разных социокультурных групп*. Подчеркивая важность решения этой проблемы, в Законе РФ «Об образовании» говорится, что: «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений» [21].

«Концепция модернизации российского образования до 2010 года» отмечает приоритетное значение формирования толерантной личности, способной к успешной социализации в современном мировом сообществе: “*homo tolerans*”, человека толерантного, как отражение потребности формирования в обществе нового типа личности, для которой толерантность может стать ценностью в процессе образования и самообразования [3]. Многообразный мир выдвигает на первый план необходимость формировать готовность и способность человека жить в этом мире, то есть формировать толерантного человека.

Считаем необходимым отметить, что в современных условиях экономической основой толерантности и решающей ее предпосылкой является развитое разделение труда в индустриальном обществе, ведь оно означает, что без постоянного взаимодействия и сотрудничества различных действующих и различных мыслящих людей ни один из них не может достичь успеха. Сам образ жизни индустриально-рыночного общества ежегодно и ежечасно заставляет людей понимать друг друга и сосуществовать при всех различиях, достигая согласия любой ценой, так как существование других, отличных от тебя субъектов есть твоя собственная необходимость и потребность [22, с. 166–167].

Толерантность можно и нужно воспитывать, формировать, создавая педагогику толерантности. В официальном документе – межведомственной программе «Основы формирования установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в гражданском обществе» заявлено о необходимости разработки и внедрения системы учебных программ и тренингов

для всех ступеней образования в России, эффективных социокультурных технологий, распространения норм толерантного поведения и противодействия различным видам экстремизма и этнофобии, внедрения в социальную практику стандартов культуры толерантного поведения.

В соответствии с законами формальной логики для выяснения сущности дефиниций: толерантная культура, толерантный человек, необходимо определиться с содержанием самого понятия «толерантность», становление которого, выяснение его сущности и содержания имеет длительную историю, позволяющую получить современное понимание данного феномена, ибо, как говорил Конфуций: « все начинается с того, что нужно дать правильное название всему. Название рождает правильное действие. У нас, многое, видимо, неправильно названо» [27, с. 157].

В связи с этим, следует отметить, что в семантике русского языка отсутствует прямой эквивалент термина «толерантность», поэтому в нашем сознании он до сих пор остается семантически «пустым» и воспринимается как заимствованный с Запада. В России понятие толерантности стало употребляться в позитивном смысле в либеральной печати с середины XIX в. и трактовалось как «терпеливость», а затем как «терпимость». Словарь Императорской академии 1794 г. определил значение слова «терпимость» как « снисхождение к иноверным не запрещать им по своему обряду богослужение. Терпимость разных вер» [14, с. 55–57]. С середины 30-х гг. XX в. это понятие исчезло из политической лексики. Так, в «Большой советской энциклопедии» издания 1956 г. этот термин отсутствует, в издании 1977 г. приводится только его естественнонаучное медицинское значение. В российской научной литературе понятие толерантности вновь появилось в начале 90-х гг. XX в. Как перевод (толерантность – терпимость, снисходительность к кому- или чему-либо) этот термин приведен в «Словаре иностранных слов» [М., 1982]. В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова [М., 1994] понятие «толерантность» полностью отождествляется с понятием «терпимый» – способный, умеющий терпеть что-нибудь чужое, мириться с чужим мнением, характером и т. п.). В «Советском энциклопедическом словаре» [М., 1988] «толерантность» определяется сходным образом: как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению». Вместе с тем в ряде профильных изданий того же периода термин «толерантность» отсутствует («Философский энциклопедический словарь 1983 г.»; «Философский словарь, 2004 г.»; «Российская педагогическая энциклопедия, 1999 г.» и др.). И напротив, «Словарь по этике» под редакцией А. А. Гусейнова и И. С. Кона (М., 1989, с. 351) дает развернутое определение толерантности, подчеркивая ее нравственную составляющую, хотя и употребляет термин терпимость: «Терпимость – моральное качество, характеризующее терпимое отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам в поведении других людей. Выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения крайних мер давления, преимущественно методами разъяснения и убеж-

дения. Является формой уважения к другому человеку, признания за ним права на собственные убеждения, на то, чтобы быть иным, чем я». Этико-нравственная основа современного понимания толерантности как «достижения гармонии в многообразии» базируется на представлении этого понятия в «Declaration of principles on tolerance», которая была провозглашена и подписана 16 ноября 1995 г. и перевод которой на русский язык с английского зарегистрирован как «Декларация принципов терпимости». Понятие толерантности в «Программе формирования установок толерантного сознания и профилактики экстремизма» определяется на основе «Декларации принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995)» как: ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве быть различными всех индивидов гражданского общества; обеспечение устойчивой гармонии и конструктивного взаимодействия между различными социальными группами; уважение к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; готовность к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям; навыки эффективного межкультурного взаимодействия. В том же году перевод Декларации был исправлен на «Декларацию принципов толерантности», что свидетельствует о недостаточной репрезентативности термина. До сих пор в обществе наиболее живуче представление о толерантности как об абсолютном аналоге терпимости с некоторыми оттенками принуждения. «Толерантность – это когда тебя выгоняют из собственного дома, а ты – терпи!» – эти и подобные изречения можно прочесть на ряде интернет-сайтов. Это суженное и неадекватное понимание, которым легко манипулировать поскольку понятие «терпимость» в русском языке не только не отражает полностью «толерантности», но и может быть прямо противоположно ему. Поэтому нам представляется важным дать «правильное название», т. е. рассмотреть феномен толерантности как с точки зрения этимологии, обращаясь к словарям и энциклопедиям в поисках определений, так и анализируя научные труды по данной теме, для того, чтобы «исполнять дела», т. е. рассмотреть вопрос о возможности формирования толерантности в образовательной среде вуза. Определившись с этимологией понятия «толерантность», следует рассмотреть его генезис в научной литературе.

Здесь уместно отметить, что «и язык и понятия развиваются адекватно эволюции культуры. Изменяется культура как таковая и адекватно оформляется понятийный аппарат когда старые термины получают несколько иное содержание, пополняя «армию» омонимов в русском языке. Слово *tolerantem*, обозначающее устойчивость, невосприимчивость к внешним изменениям, было термином сугубо медицинским, биологическим. Но сегодня, с общей тенденцией диффузии между гуманитарными, социальными, естественными, точными науками и, соответственно, сближением понятий, он объективно приобретает иное значение. И оно только отчасти связано с его первородным смыслом»[6, с. 193]. В латинском переводе *tolerantia* выражает три пересекающиеся значения: *Устойчивость, выносливость; Терпимость; Допуск, до-*

пустимое отклонение. В русском языке существуют два слова со сходным значением – терпимость и толерантность, причем первое из них появилось в русском языке гораздо раньше второго. Слово «терпимость» или «терпение» (от глагола «терпеть») присутствует практически во всех толковых и этимологических словарях русского языка. Так в «Словаре В. И. Даля» [М., 1998] слово «терпимость» трактуется как свойство или качество, способность что-либо или кого-либо терпеть «только по милосердию, снисхождению». «Словарь С. И. Ожегова» [М., 1996] приводит следующее определение прилагательного «терпимый»: «умение без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, взглядам, поведению». Аналогичным образом толкуют данное понятие и большинство этимологических словарей. Так, «Историко-этимологический словарь современного русского языка» под ред. П. Я. Черных [М., 1994] дает следующее определение глагола «терпеть»: стойко и безропотно переносить, переживать что-либо тяжелое (в нравственном смысле) или неприятное, крепиться, мужаться, мириться с наличием чего-либо, страдать. В «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера [СПб., 1996] глагол «терпеть» имеет еще более конкретный смысл – «цепенеть, застывать». Таким образом, существительное «терпимость» или глагол «терпеть» в соответствии с приведенными выше определениями содержат в себе основное значение: *пассивное принятие окружающей реальности, непротивление ей, способность «подставить вторую щеку».*

В зарубежной справочно-энциклопедической литературе термин «толерантность» рассматривается как способность терпеливо или снисходительно (в позитивном смысле слова) относиться к другому, к его инакодействию или инакомыслию. Так, на уважении субъектами друг друга базируется определение «толерантности», предлагаемое американским словарем «American Heritage Dictionary»: «Толерантность – способность к признанию или практическое признание и уважение убеждений и действий других людей» (American Heritage Dictionary. USA., Random House, 2004). «Оксфордский словарь» определяет толерантность как «готовность и способность принимать без протеста или вмешательства личность или вещь» (Oxford English Dictionary. Oxford University Press, 2005). Однако исследователь К. Уэйн утверждает [29, с. 14–15], что данное определение неполно. В контексте проблемы формирования толерантности для нас представляется важным, что «толерантность – это не просто признание и уважение убеждений и действий других людей, но признание и уважение самих «других людей», которые отличаются от нас. В «других» признаются (должны признаваться) и отдельные индивидуумы, и личности в качестве представителей этнических групп, к которым они принадлежат». Все эти толкования служат подтверждением актуальности как самого термина, так и его трактования в различных науках.

Толерантность – это полинаучная категория и каждая наука выделяет аспекты этого понятия в соответствии со своей спецификой. Так в «Философском словаре по правам человека» [М., 2007] отмечается, что

возросший в конце XX в. интерес к толерантности как общественному явлению со стороны общественных и гуманитарных наук определил различное толкование термина. Общим в толковании является одно: *«толерантность» не есть терпимость или снисходительность. Она – активное признание прав и свобод другого, безотносительно к его этническим, религиозным или гендерным особенностям.* В «Философском энциклопедическом словаре» [М., 2003, с. 457] толерантность определяется как «терпимость к иному рода взглядам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций, религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другой точкой зрения и не избегает духовной конкуренции». Аналогичное определение содержится в «Новой философской энциклопедии» [М., 2001, т. 4], где толерантность определяется как «качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоящей личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т. п.). Толерантность предполагает настроенность на понимание и диалог с другим, признание и уважение его права на отличие». В «Современном философском словаре» [М., 2004] определено, что толерантность – «термин современной философии, означающий воздержание от употребления силы для предотвращения отклонений во мнениях, верованиях, поведении другого человека или группы людей».

Аналогичная трактовка толерантности получила преимущественное отражение и развитие в современной политологии. Так, в «Энциклопедическом словаре по политологии» [М., 1993] толерантность политическая определяется как «позиция тех или иных политических сил, выражающая их готовность допускать существование инакомыслия в своих рядах; в случае, если эти силы находятся у власти». В «Политической энциклопедии» [М., 1999] читаем следующее: «Толерантность политическая - непереносимое требование в отношениях всех активных участников общественной жизни, осознающих необходимость упорядоченных цивилизованных отношений как внутри государства, так и между государствами». Таким образом, толерантность распространяется на лиц (группу лиц), стремящихся к позитивному взаимодействию, упорядоченным отношениям, не нарушающим общечеловеческие законы бытия, не причиняющих вред другим лицам при реализации собственных свобод. Далее сказано, что «толерантность вовсе не слабость, а сильное, объективно положительное и выгодное для проявляющей ее стороны качество». Из этого следует, что толерантность – категория далеко не пассивная, это не только уважение чужих, но и позиция, предполагающая расширение круга личных ценностных ориентаций за счет позитивного взаимодействия с другими культурами. Данное определение подчеркивает, что толерантные отношения возможны только на основе

бескорыстного принятия другого человека, независимо от его культурного и социального уровня.

Иную смысловую нагрузку имеет определение толерантности в психологической литературе. В «Большом психологическом словаре» [в 2 т. М., 2003] толерантность определяется как «установка либерального принятия моделей поведения, убеждения и ценностей других»; как «способность выносить стресс без серьезного вреда»; как «переносимость лекарств». Таким образом, этимологическое значение толерантности заключается в психологии в том, что термин употребляется для обозначения способности к сопротивлению: стрессам, вредным воздействиям окружающей среды, лекарствам, собственному раздражению поведением другого индивида. Составители словаря также указывают, что толерантность может иметь как положительную, так и отрицательную окраску. «Толерантность включает энергичную защиту ценностей других и признания плюрализма, а также, что истинно толерантный, терпимый человек будет противостоять любой попытке помешать их свободному выражению. Другие, однако, используют его в неопределенном отрицательном смысле, подразумевающим, что толерантность является своего рода неестественным воздержанием, видом скрежетания зубами при смирении с поведением, убеждениями и ценностями других». В связи с этим особый интерес представляет собой спектр значений перевода термина *tolerance* (англ.), встречающийся в «Англо-русском психологическом словаре»: приобретенная устойчивость; устойчивость к неопределенности; этическая устойчивость; устойчивость к конфликту; устойчивость к поведенческим отклонениям и т. п. «Подобное лингвистическое изыскание, – пишет известнейший российский психолог А. Г. Асмолов, – проделано прежде всего для того, чтобы, во-первых, передать наиболее емкое понимание толерантности как устойчивости к конфликтам, и, во-вторых, чтобы избежать суженой и вызывающей ряд недоразумений интерпретации толерантности как терпимости» [2, с. 7]. Таким образом, как свидетельствует большинство источников, понятие толерантности хотя и отождествляется с понятием терпения, имеет более выраженную активную направленность. *Толерантность, в отличие от терпимости, – активная жизненная позиция самодостаточной личности, а не пассивное терпение и покорность.*

Представляется важным отметить различия в лингвокультурологических интерпретациях понятия «толерантность» в разных языках и культурах в зависимости от формирования понятийного аппарата связанного с различным историческим опытом народов. В романо-германских языках, берущих свое происхождение из латыни (англ., фр. *tolerance* – терпимость, лат. *tolerantia* – терпение) понятие толерантность толкуется как терпимость, снисходительность к чужим мнениям, верованиям, поведению, обычаям, культуре, чувствам, идеям, один из основных демократических принципов, неразрывно связанный с концепциями плюрализма, свободы и прав человека. В китайской конфуцианской созерцательности быть толерантным значит «позволять,

допускать, проявлять великодушие в отношении других». В арабском языке толерантность – «прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение и расположенность к другим», в персидском – «терпение, выносливость, готовность к примирению». Все эти понятия Востока и Запада схожи в одном: восприятие Другого благосклонно, без вражды, насилия и принуждения.

Краткий анализ различных словарных и энциклопедических определений толерантности позволяет определить основные характеристики понятия, вследствие которых толерантность это:

- уважительное терпеливое отношение к чужим мнениям, верованиям, поведению;
- признание права за другим человеком на собственные убеждения, права быть иным;
- стремление достичь согласования разнородных мнений, интересов, точек зрения преимущественно методами разьяснения и убеждения;
- признание допустимым и равноправным существованию различных образов мысли, политических, религиозных, этнических и других взглядов;
- активное признание прав и свобод другого человека;
- позволение людям открыто выражать свои мысли;
- настроенность на понимание и диалог с другим;
- воздержание от употребления силы для предотвращения отклонений во мнениях, верованиях, поведении другого человека или группы людей;
- энергичная защита ценностей других и признание плюрализма современного общества;
- активная жизненная и нравственная позиция самодостаточной личности.

Лингвокультурологический анализ понятия толерантности является отражением генезиса его сущности на протяжении длительного исторического периода развития самого общества.

Впервые понятие «толерантность» в научный оборот ввел в XVIII в. французский философ, экономист и политический деятель Антуан Луи Клод Дестют де Траси [25]. Однако важно отметить, что зарождение идей толерантности связано с зарождением самого человеческого сообщества, с государственным оформлением этого сообщества, с необходимостью сосуществования в нем множества разных индивидов. Одним из первых философов Античности, который высказал идеи толерантного отношения к окружающим, был Аристотель. Философ описывал определенное духовное состояние человека, при котором он способен «одинаково вести себя с незнакомыми и знакомыми, близкими и посторонними» [1, с. 138], то есть проявление межличностной толерантности. В то же время, эпоха античности, по мнению Л. М. Романенко, становится эпохой зарождения правового статуса толерантности, рассматривая ее как «признание и уважение прав и свобод человека, которые, несмотря на все различия, должны быть одинаковыми для всех» [24, с. 180]. Греческая античная толерантность, таким

образом, являлась уже не просто самой по себе добродетелью, а ценностью во имя чего-то или кого-то, которые, в свою очередь, предвосхитили гуманистические взгляды эпохи Просвещения.

Эпоха Просвещения стала эпохой философского осмысления и идейного наполнения понятия толерантности. Послания Дж. Локка «О веротерпимости» [16, с. 141–183] называют манифестом толерантности, который раскрывает не только принципы толерантности, но указывает условия, в которых она возможна: гражданское общество, государство, признающее высшей целью своего развития благо отдельного гражданина, церковь, образованная сообществом свободных граждан. В работах Дж. Локка толерантность обретает черты теории, и именно поэтому с его именем связывают истоки концептуального обоснования этого понятия. В локковском представлении толерантность во многом созвучна ее современному пониманию в западно-европейском обществе: право гражданина на инакомыслие и возможность построения диалога между разными социальными группами и общественными объединениями. «Я не согласен с тем, что вы говорите, но пожертвую своей жизнью, защищая право высказывать собственное мнение» – в этом общеизвестном афоризме, который приписываю Вольтеру, выражена классическая теория толерантности, признающая ее всеобщей ценностью и основополагающим компонентом мира и согласия между религиями и народами; ценностью, провозглашенной Вольтером в его обращении к Богу и ставшей впоследствии одним из лозунгов французской революции: «чтобы все люди вспомнили, что они братья и пришли в ужас от насилия, чинимого над человеческими душами» [32]. Именно религиозный опыт послужил в дальнейшем источником оформления новых средств регуляции взаимоотношений между социальными группами, в частности, первых прав и свобод буржуазного общества, а затем и либерального плюрализма, с которым связывается феномен толерантности. В современной цивилизации появление термина толерантность многие исследователи связывают с подписанием Нантского эдикта (Франция), когда протестанты и католики после кровопролитнейших столкновений смогли найти компромисс между своими конфессиями. Следовательно, терпимость как принцип общественного устройства вначале утверждалась как веротерпимость.

Принцип (веро)терпимости базировался на трех основных китах, на которых покоится современная западная культура толерантности: уважение к собственности, уважение к правам человека, уважение к правовым институтам общества. Смысловым центром этого принципа, по мнению В. С. Кржевова [13, с. 41–54], стал принцип приоритета суверенной человеческой личности и принадлежащих ей неотчуждаемых прав. В западно-европейской культурной традиции права человека как такового признаются неприкосновенными – не только в рамках закона, но и восприятию всех членов сообщества, но только до тех пор, пока собственные действия индивида не выходят за рамки закона и не нарушают столь же суверенных прав других. Важно отметить, как полагает исследователь, что культурная

норма (толерантность в нашем понимании) в этом случае состоит в том, что принадлежность человека к некоторой иной традиции (включая конфессию), равно как и вообще любая его «инаковость» не рассматриваются как достаточные основания для дискриминации. В. С. Кржевов полагает, что признание личностного суверенитета, гарантированного в четких рамках законности, способно стать таким основанием, из которого может развиться готовность принимать индивидуальные различия более широкого плана.

Следует подчеркнуть, что философскими основаниями для толерантности на Западе стали жизнь, свобода и частная собственность, первые права и свободы буржуазного общества. Одним из первых в западной философии, кто обосновал учение о человеке как об автономном носителе прав, терпимость которого выступает свойством индивида, способствующим прогрессу всего общества, был Дж. С. Милль. Общество предлагает индивиду определенные правила поведения в соответствии с определенными стандартами общежития в социуме, что, с одной стороны, частично лишает человека индивидуальности, но с другой стороны, прогнозируемое поведение других индивидов создает пространство свободы для самого человека, поскольку каждый знает, чего ожидать от другого. Но, как полагает Дж. С. Милль: «В том, что касается его самого лично, индивид должен быть вполне самодержавен» [17, с. 223]. Таким образом, толерантность рассматривается философом как право отдельного человека следовать своим личностным ценностям и «своему характеру», развивать свою индивидуальность, но только если это не нарушает права и свободы других индивидов. И. Кант в «Метафизике нравов» [10, с. 143] также говорит о правах отдельного человека как гарантии терпимости, но в то же время относит терпимость, которую связывает с толерантностью, ко всеобщему человеческому долгу: «поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом». Толерантность интерпретируется философом как акт свободного выбора человека, предполагающий возможность для его дальнейшей достойной жизнедеятельности и самоидентификации в обществе. По утверждению А. В. Перцева, рассматривающего феномен толерантности через призму всемирной истории: «толерантность развивается в обществе тогда, когда это соответствует представлениям человека о достойной жизни» [23, с. 10]. Поэтому, по мнению французского исследователя М. Конша, моделью толерантных отношений в современном европейском понимании, является такое сообщество, в котором господствуют интеллектуальная свобода и абсолютная терпимость к любому мнению. Толерантность – «это взаимная свобода, которую люди используют, чтобы верить и говорить то, что им кажется истиной, таким образом, что выражение каждым своих верований и мнений не несет никакого насилия, но, напротив, совместно с сущностью мира» [31, с. 78].

Опираясь на исследования Е. И. Касьяновой [12], следует подчеркнуть различную сущность и содержание толерантности в различных религиозно-философских учениях разных государств.

Понимание толерантности на Западе и Востоке имеют разные базисные основы. Столь ценимое западной цивилизацией понятие свободы, так же, как и демократический образ правления, не являются приоритетными в системе ценностей человека на Востоке.

Понимание сущности толерантности в *индийской религиозно-философской традиции* опирается на нравственный закон дхармы, который предписывает строгое соблюдение этических правил поведения: гуманизм, терпимость, борьба с негативными эмоциями, создание позитивного настроения, установленных в соответствии с кастовым делением людей в обществе.

Восточные религии характеризуются терпимостью, смысл которой, прежде всего, в невмешательстве. *Буддизм* проповедует уважение достоинства жизни, содержит учение о ненасилии.

Китайская культура, философия демонстрирует широкий спектр разнообразных подходов к осмыслению мира, каждый из которых вносит свою специфику в общее понятие китайской философии. Конфуцианская этика, опираясь на такие этические понятия как «взаимность», «человеколюбие», «золотая середина», «Золотое правило» нравственности, фактически имеет в виду толерантность как добродетель, близкую по смыслу к примиренчеству и осуществляемую в форме личной позиции. Для китайцев толерантность – не простое, а сложное понятие: более того, это важный моральный принцип для индивидуума и этическое правило для общества.

Цель *ислама* состоит в сознательном продвижении определенно положительных качеств и умышленном подавлении качеств, определенно отрицательных. К первым относятся, например, вера, справедливость, прощение, сострадание, благодеяние, правдивость, великодушие. Отрицательными качествами человека называются лицемерие, плутовство, злословие, подозрительность, лживость, гордыня и другие. В исламе неукоснительная приверженность положительным ценностям и полное отвержение отрицательных черт личности являются долгом каждого мусульманина, но в то же время Коран говорит о священной войне – джихаде.

В русской философской мысли XIX–XX вв. (Н. А. Бердяев, Ф. М. Достоевский, Н. О. Лосский, В. В. Розанов, В. С. Соловьев, Л. Н. Толстой, С. Л. Франк, и др.) толерантность рассматривается как особое состояние духовной жизни, в котором человек выражает самого себя. Так Н. А. Бердяев утверждает, что в личности имеется духовное начало, глубина, которая не определяется обществом. Это означает, что сама толерантность, воздействуя на социальную активность человека, не может быть осмыслена исходя из одних только социальных факторов. Она является скрытым истоком социальной активности, который возникает в духовной жизни человека [4, с. 88]. Известный философ и религиозный мыслитель В. Соловьёв, труды которого оказали огромное влияние на развитие философской мысли современного российского общества, совершенно справедливо замечает, что «узнать истинную идею у самой нации невозможно, поскольку мнение её дробится, ведь почти каждое политическое общественное или религиозное объеди-

нение полагает, что именно оно знает, в чём состоит миссия его страны» [26, с. 334]. Таким образом, философ высказывает основной принцип современного концептуального осмысления толерантности: *ни один человек и ни одна группа не могут претендовать на обладание истиной*.

Исследуя особенности философских и религиозных традиций толерантности в России, Е. И. Касьянова приходит к выводу о том, что в российском обществе есть предпосылки для утверждения толерантности как принципа терпимости, солидарности, сотрудничества, плюрализма, культурного многообразия, диалога и взаимопонимания между народами, этническими, религиозными, культурными и другими группами. «Российская концептуальная модель толерантности основана, – по мнению Е. И. Касьяновой, на сотрудничестве культур, этносов и религий, социальных общностей, групп. Близость культурных традиций разных слоев и ценностное единство общества создают предпосылки для формирования социального согласия как характеристики российской концепции толерантности. Согласие выступает глубинной основой повышения социальной интеграции (понимаемой не как поглощение одних другими, а как взаимообогащение, как приобретение системой новых, действительно единых качеств), снижения уровня напряженности и конфликтогенности и способствует реализации принципа толерантности» [12, с. 13].

Содержательный смысл феномена толерантности раскрывается в двух контекстах: в контексте ценностного отношения к людям вообще (безотносительно к их культурной или иной принадлежности), а также в контексте ценностного отношения к людям как представителям иных социокультурных групп. Современный взгляд на сущность толерантности выражается в отношении к инаковости другого человека как ценности, в отличие от традиционной трактовки терпимости как сознательного подавления в себе чувства неприязни к инаковости другого [28, с. 5–6].

Считаем важным при решении проблемы формирования толерантности учитывать возможные модели толерантности, соответствующие определенным философско-педагогическим концепциям [15, с. 45–54]:

– *толерантность как безразличие*. При таком понимании толерантность тождественна безразличию к существованию различных взглядов и практик, так как последние рассматриваются в качестве неважных перед лицом основных проблем, с которыми имеет дело общество.

– *толерантность как невозможность взаимопонимания*. Толерантность в этом случае осознает наличие специфических ценностей, религиозных взглядов как значимых для деятельности человека и развития общества и выступает как уважение к другому. Но этого другого я не могу понять и, следовательно, не могу с ним взаимодействовать.

– *толерантность как снисхождение*. Толерантность выступает как снисхождение к слабости других, но снисхождения с долей интеллектуального презрения. Понимая несостоятельность взглядов других, не вижу смысла вступать с ними в критическую дискуссию.

– *толерантность как расширение собственного опыта* и критический диалог. Толерантность выступает как уважение к чужой позиции и готовность к взаимной дискуссии с установкой на изменение позиций во время критического диалога.

По мнению В. А. Лекторского, именно последняя модель является наиболее адекватной современному пониманию толерантности. В подтверждение можно привести мнение Р. Р. Валитовой, согласно которому «... толерантность личности предполагает заинтересованное отношение к Другому, желание прочувствовать его мироощущение, которое побуждает к работе разум уже потому, что оно-иное, чем-то не похожее на собственное восприятие действительности» [5, с. 33–37].

Пробудить разум, активизировать его способность адекватно воспринимать действительность способно образование, та среда, которая выстраивает действительность, а также те психолого-педагогические условия, способствующие формированию толерантной личности и толерантных отношений между личностями. Психологи определяют это как формирование толерантного сознания и соответствующего ему социального поведения. Н. В. Казнова, определяет само толерантное сознание как «обобщенное условное обозначение системы установок, ценностных ориентаций, которое создает предпосылки для установление межличностных отношений, характеризующихся открытостью, позитивным эмоциональным восприятием партнера по взаимодействию, проявление эмпатии по отношению к поведенческим реакциям и ценностям, мировоззрению других людей» [11, с. 7].

Мы согласны с мнением Г. Олпорта, в соответствии с которым предрасположенность к толерантности, либо к интолерантности формируется в раннем детстве, и, следовательно, ее можно и нужно формировать. «Нам представляется, что толерантные дети вырастают в семьях с принимающей атмосферой. Их любят и принимают вне зависимости от того, что и как они делают В процессе самосознания ребенок приучается сопоставлять свою тягу к удовольствию с требованиями наличной ситуации и своим потенциалом развития. Он получает достаточно удовольствия без подавления других и чувства вины и не проецирует чувство вины на окружающих» [18, с. 40–41]. А. Б. Орлов и А. З. Шапиро [19] настаивают на том, что в состав дифференцированного понимания психологической феноменологии толерантности входят как естественная (натуральная) толерантность – открытость, любознательность, доверчивость, – свойственная ребенку и еще не ассоциирующаяся с качествами его «Я», так и моральная толерантность – терпение, терпимость, ассоциируемая с уже сформировавшейся личностью «внешним Я» человека, а также нравственная толерантность – принятие, доверие, ассоциируемая с сущностью или «внутренним Я» человека, которая формируется под влиянием целого ряда внешних и внутренних факторов.

Формирование толерантной личности зависит от характера окружающей человека социальной среды, от обстановки, в которой он живет и развива-

ется. Социальным институтом, роль которого в процессе формирования толерантного общества в России сейчас очень сильно возросла, является образование, которое в лице школ, колледжей и Вузов принимает самое непосредственное участие в формировании личности. Именно в учебных заведениях, наравне с семьёй, где ребёнок является частью коллектива, формируются многие качества, присущие толерантной личности. По мнению того же Г. Олпорта уровень толерантности индивида отчетливо коррелирует с уровнем его образования и как вполне обосновано считает ученый, это связано прежде всего, с тем, «что повышения уровня образования связано со снижением страха и беспокойства», а также с тем «что образованность позволяет видеть общество в целом и понимать, что благоденствие одной группы связано с благоденствием всех остальных» [18, с. 42].

В этнологическом словаре «Этнос. Нация. Общество» [30, с. 148–149] приводится два определения понятия «толерантность» – 1) «терпимость, снисходительность к кому или чему-либо; 2) в социальном аспекте толерантность лежит в основе культурных измерений человеческой субъективности, является «барометром», который в той или иной мере позволяет определить уровень общественной зрелости людей, культуру участников социального общения, их готовность к общему поиску путей примирения, согласия и мира. Толерантность требует определенного самоограничения, бывает принципиальной, т. е. базируется на твердых убеждениях о ее необходимости или же прагматической, т. е. целесообразной (ситуационной) практикой отношений». Таким образом, понимание толерантности как неотъемлемого качества психологически зрелой личности ставит необходимой задачей ее активного формирования и развития.

Анализируя идею компетентностного подхода личностно-ориентированного образования в рамках «Концепции», С. И. Осипова отмечает, что «одной из ключевых компетенций, определяющих интеллектуально – личностное развитие учащихся, является готовность и способность человека жить и конструктивно действовать в многообразном мире, т. е. толерантность как особую характеристику личности.

Толерантность – это особый принцип существования того Мира, который человек строит на основе понимания и принятия множественности и многообразия бытия и признания неизбежности сосуществования различий» [20, с. 35–37].

Понятие толерантности, согласно определению, данному в «Декларации принципов толерантности», означает «уважение, принятие и правильное понимание богатого разнообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности». Это определение наиболее масштабное, подразумевает терпимое отношение к иным национальностям, расам, цвету кожи, полу, сексуальной ориентации, возрасту, инвалидности, языку, религии, политическим или иным мнениям, национальному или социальному происхождению, собственности и пр. [8]. По мнению А. Г. Асмолова [2], толерантность – это норма современной ци-

визации, определяющая как ценность «право человека быть иным». Она подразумевает активную нравственную позицию человека, в том числе, и возможность сказать «нет», определяя таким образом, пределы толерантности. Уважение к Другому, невмешательство в его личную жизнь, не должно оборачиваться безразличием к судьбе этого Другого, а «ненасильственное существование разномыслия» не должно превращаться в нравственную распушенность и вседозволенность.

Таким образом, обобщая рассмотренные генезиса сущности и содержания понятия «толерантность», представляется важным отметить следующее:

1. Зарождение идей толерантности связано с зарождением самого человеческого общества и его оформлением в гражданское общество, признающее высшей целью своего развития благо отдельного гражданина.

2. Объективной необходимостью и жизненной потребностью толерантности является развитое разделение труда, процессы глобализации, которые предполагают постоянное взаимодействие и сотрудничество различных действующих и мыслящих людей, которые могут достичь успеха лишь толерантно принимая друг друга.

3. Толерантность – это не только терпимость, воздержание от употребления силы в отношении Другого, признание и уважение не только убеждений и действий других людей, но и признание и уважение самих «других», основанное на уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций. Отсюда возникает педагогический смысл формирования толерантности.

4. Толерантность – интегративное личностное качество человека, основанное на ценностном отношении к людям как представителям иных социокультурных групп и проявляющееся (выражающееся) в активной позиции человека, предполагающей расширение личных ценностей за счет позитивного взаимодействия с другими культурами.

Библиографический список

1. **Аристотель.** Никомахова этика [Текст] // Сочинения в 4–х томах. Т. 4/ общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1984. – 294 с.
2. **Асмолов, А. Г.** На пути к толерантному сознанию [Текст] / Отв. ред. А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
3. **Бардиер, Г. Л.** Социальная психология толерантности [Текст]: автореф. дисс. ... доктора психол. наук. / Г. Л. Бардиер. – СПб., 2007. – 45 с.
4. **Бердяев, Н. А.** Мое философское мирозерцание [Текст] / Н. А. Бердяев // Филос. науки. – 1990. – № 6.
5. **Валитова, Р. Р.** Толерантность: порок или добродетель? [Текст] / Р. Р. Валитова // Вестник Моск. Ун-та. Сер.7. Философия. –1996. – № 1. – С. 33–37.
6. **Видт, И. Е.** Образование – механизм формирования межкультурной толерантности [Текст] / И. Е. Видт // Толерантность в обществе различий: Коллективная монография / Под редакцией В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова, А. Ю. Зенковой – Вып. 15 – Екатеринбург: Полиграфист, 2005. – С. 182–196.

7. **Гершунский, Б. С.** Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: МПСИ: Флинта, 1998. – 432 с.
8. **Декларация** принципов толерантности. // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 62–68.
9. **Доклад** Генерального секретаря ООН на 65-ой сессии «О международной миграции и развитии» от 19 мая 2011 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.unpopulation.org>.
10. **Кант, И.** Основоположения к метафизике нравов [Текст] / Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. – Т. 3. – М.: Московский философский фонд, 1997.
11. **Казнова, Н. В.** Психологические особенности развития толерантного сознания детей–мигрантов 6–7 лет [Текст]: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук / Н. В. Казнова. – М., 2007. – 19 с.
12. **Касьянова, Е. И.** Социально-философские основания толерантности [Текст]: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. филос. наук / Е. И. Касьянова. – Улан-Удэ, 2009. – 45 с.
13. **Кржевов, В. С.** Проблема культуры толерантности поведения в условиях глобальной трансформации [Текст] / В. С. Кржевов // Толерантность в обществе различий: Коллективная монография / Под редакцией В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова, А. Ю. Зенковой. – Вып. 15 – Екатеринбург: Полиграфист, 2005. – С. 41–55.
14. **Лара, У.** Злоключения слов–изгоев [Текст] / У. Лара // Личность и мир / Философско–публицистический альманах. – М.: ООО «Север-Принт», 2001, Выпуск № 10. – С. 55–57.
15. **Лекторский, В. А.** О толерантности, плюрализме и критицизме [Текст] / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – №11. – С. 46–54.
16. **Локк, Дж.** Письмо о веротерпимости [Текст] / Дж. Локк // Избранные философские произведения в 2 т. – М.: Соцэкгиз, 1960. – Т. 2. – 736 с.
17. **Милль Дж.** О свободе [Текст] / Дж. Милль. – СПб., 1906.
18. **Олпорт Г.** Природа предубеждения [Текст] / Г. Олпорт // Век толерантности. – М., 2003. – № 5. – С. 11–25.
19. **Орлов, Б. А.** Шапиро А. З. Психология толерантности: проблемы и перспективы / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru/articles/10/1001072/print.html>.
20. **Осипова, С. И.** Педагогические проблемы личностно-ориентированного образования [Текст]: монография / Отв. ред. С. И. Осипова. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 348 с.
21. **Официальные** документы в образовании. – М., 2004. – Ноябрь – № 31 (274).
22. **Перцев, А. В.** Жизненная стратегия толерантности: проблема становления в России и на Западе [Текст]: / А. В. Перцев. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та: 2002. – 253 с.
23. **Перцев, А. В.** Философско-исторические основания педагогики толерантности [Текст]: коллективная монография // Толерантность и образование: современные проблемы формирования толерантного сознания / Отв. редактор А. В. Перцев. – Вып. 16.– Екатеринбург: Полиграфист, 2006. – 190 с.
24. **Романенко, Л. М.** Лики российской толерантности (размышления участницы симпозиума [Текст] / Л. М. Романенко // Полис. – М.: Наука, 2002. – № 6.– С. 175–180.
25. **Семашко, М. А.** Развитие термина «толерантность» в гуманитарных науках / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.emissia.org/2007>.

26. **Соловьёв, В. С.** Русская идея [Текст] //Россия глазами русского: Чаадаев, Леонтьев, Соловьёв /Отв.ред. и авт.вст.ст. А. Ф. Замалеев.– СПб.: Наука, 1991.– 364 с.
27. **Сковородников, А. П.** О гуманитарной составляющей современного российского инновационного университете (на примере Сибирского федерального университета): материалы к дискуссии [Текст] / А. П. Сковородников. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2010. – 208 с.
28. **Степанов, П. В.** Феномен толерантности [Текст] / П. В. Степанов //Классный руководитель. – 2004. – № 3.– С. 5–15.
29. **Уэйн, К.** Образование и толерантность [Текст] / К. Уэйн // Высшее образование в Европе. –1997. Т. XXI.– № 2.– с. 14–28.
30. **Этнологический** словарь: Этнос. Нация. Общество / Редкол.: В. И. Козлов [и др.] – Вып. 1. – М., 1996.
31. **Conche, M.** La tolérance française et sa signification universelle // Document de travail pour le 19 Congrès mondial de philosophie. – Moscou 22–28 août. 1993. UNESCO division de la philosophie de l'éthique. Paris, août, 1993.
32. **Voltaire.** Traité sur la tolérance (1763), coll. "Philosophie". Ed.: GF– Flammarion, Paris, 1989. – 192 p.
33. **U. S. Census Bureau:** International Data Base / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.wholesomewords.org/missions/greatc.html>.

УДК 316.647(045)

Щербакова Ольга Анатольевна

Заведующая кафедрой филологического образования ГОУ ДПО «Институт развития образования Сахалинской области» (ИРОСО), face_a_la_mer@list.ru, Южно-Сахалинск

**СУЩНОСТЬ КУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
В ГЕОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ПОГРАНИЧНОГО РЕГИОНА: АКСИОМАТИКА**

Shcherbakova Olga Anatolyevna

Head Department of Philology Education GOU DPO Institute of Education Development of Sakhalin Region (IROSO) face_a_la_mer@list.ru, Yuzhno-Sakhalinsk

**ESSENCE OF CULTURAL TOLERANCE IN GEOCULTURAL
AREA BORDER REGION: AXIOMATICS**

Толерантность все чаще становится ключевым понятием исследований, основной проблемный интерес которых – личность, ее ценностные ориентации, идейно-нравственная позиция, межличностные отношения. Характер интерпретаций содержания понятия «толерантность» определяется в числе других и такими динамическими факторами, как социокультурная, геополитическая ситуация и сложившиеся в обществе представления о норме межличностных отношений.

В геокультурном пространстве пограничного региона Сахалинской области проблематика толерантности имеет специфику. Она обусловлена тесным соседством объектов культуры различных типов, базирующихся на различных онтологических основаниях. Культуры стран АТР – Японии, Кореи, Китая – становятся все более открытыми для контактов, но ресурс взаимопонимания и принятия между культурами восточного и западного типов, особенно на фоне развития тенденций к обострению политических отношений между странами, не возрастает. Признавая необходимость и благотворность взаимообогащения культур, исследователи ставят вопрос о возможностях формирования такого качества личности, которое бы способствовало становлению нового типа межкультурных отношений.

Для педагогики проблема глубинных основ личности, идейно-нравственной сущности характера всегда была значимой. В настоящее время она решается в рамках личностно-ориентированного, деятельностного, аксиологического, философско-антропологического и других педагогических подходов. Для нашего исследования актуальны подходы, имеющие философско-культурологические основания становления личности в культурно многообразном мире (Р. Барт, М. М.Бахтин, В. Библер, М. Бубер, Х.-Г. Гадамер, Э. Гуссерль, Ю. М. Лотман, М. С. Каган,), а так же подходы, в рамках которых содержание образования есть совокупность различных видов

опыта школьника: творческого (И. Л. Лернер), социального (И. Ф. Голованова), личностного (М. П. Кларин, В. В. Сериков). Они направлены на актуализацию ценностного процесса, побуждения развивающейся личности к культурно-философскому, этическому поиску, цель которого найти ответы на значимые для современного человека вопросы: как научиться видеть в другом человеке «иной культурный мир» (Н. М. Лебедева), как приблизиться к пониманию этого мира, как развить качества, без которых сложно жить в мире культурного разнообразия. Таким качеством личности нам представляется культурная толерантность.

В нашем исследовании мы последовательно решаем задачу выявления сущности базового понятия: определяем понятия «толерантность» – «культурная толерантность» – «культурная толерантность личности в геокультурном пространстве пограничного региона», привлекая справочную литературу, литературу по философии, этике, культурологии, лингвокогнитологии.

Отправной точкой исследования будет знакомство с лексическим значением слова «Толерантность». Анализ статей толковых словарей русского языка показал: до последнего десятилетия в составе активной лексики не было слова «толерантность», а употреблялось синонимичное ему «терпимость». Поэтому для понимания толерантности мы привлекаем сущностные характеристики терпимости.

Анализ статей толковых словарей [5; 23;24; 20; 32; 6;10; 19; 2] показал, что оба понятия – толерантность и терпимость – определяются как качество, свойство, принадлежащее человеку и позволяющее ему относиться к чужому снисходительно, без вражды, как способность человека мириться с чужим мнением, поведением, взглядами, характером, как отношение определенного типа к кому-, чему-либо; что толерантность зачастую подменяют понятием «терпимость» или определяют через терпимость. Смысловая близость понятий позволяет воспринимать их как семантический дуплет. Данный факт может быть следствием отсутствия у носителей русского языка четкого представления о том, что такое толерантность: «значение слова *толерантность* еще не осознано большей частью российского общества. Соответственно и суть явления толерантности правильно понимают далеко не все. Частое отождествление толерантности и терпимости не позволяет многим носителям языка увидеть отличие толерантности от терпимости» [1, с. 12].

Для того чтобы выяснить, какова степень синонимичности, являются толерантность и терпимость абсолютными или относительными синонимами, значение которых полностью не совпадает, для уточнения сущностных характеристик понятия «толерантность», нужна демаркация, и с этой целью мы обращаемся к специальной литературе. Современная наука оперирует не только понятиями, но и конструктами, концептами, схемами, выполняющими различные когнитивные функции в исследовании. Пользуясь для понимания сущности толерантности замещающим его концептом, мы опираемся на данные лингвокогнитологии.

Концепт «толерантность» в настоящее время только формируется в русском языковом сознании, не окончательно очерчен, не может считаться общеизвестным.. Решая проблему соотношения понятий «толерантность» и «терпимость», Е. С. Сумина [29] делает вывод о том, что в настоящее время в русской языковой картине мира концепт «Толерантность» отсутствует в изолированном виде и присутствует лишь в составе парного концепта «толерантность-терпимость», то есть имя русского концепта состоит из двух компонентов.

Другие исследователи (И. А. Стернин, Б. И. Аболин) обнаруживают иерархический характер связи толерантности и терпимости: рассматривая концепт «толерантность» как изолированный, выявляют в его структуре, наряду с другими признаками, когнитивный признак «терпимость».

Несмотря на неокончательную оформленность концепта, некоторые его аспекты – содержание, структура, признаки, механизм формирования – уже раскрыты. Мы анализируем две взаимосвязанные составляющие концепта: его содержание и структуру.

Исследователи рассматривают концепт, метафорически представляя его в виде плода, имеющего объем и ядро. В содержании и структуре концепта «толерантность» доктор филологических наук И. А. Стернин выделяет, прежде всего, базовый слой, ядром которого служит чувственный образ спокойного, вежливого, невозмутимого, сдержанного человека, а так же когнитивные признаки – терпимость, сдержанность, которые наслаиваются на базовый образ. Экспериментальное исследование проведенное И. А. Стерниным (идеальный собеседник – какой?) [27, с. 9–14], однозначно показало, что толерантность соотносится с коммуникативным идеалом. Толерантность определена И. А. Стерниным как «положительное нравственное качество человека, заключающееся в ценностной ментальной установке на терпимость к мнениям, убеждениям и формам поведения другого человека» [27, с. 58–65].

Базой такой установки является сформированность концепта «толерантность» в сознании человека и – прежде всего – в его коммуникативном сознании. Следовательно, концептуализация становится культурным механизмом, через который мы постигаем смысл толерантности а значит, делаем шаг к самоизменению.

Рассматривая содержание концепта «Толерантность», Б. И. Аболин выявляет в его ядре когнитивный признак «толерантное отношение», а на периферии – сложившиеся в настоящее время в обществе варианты толерантного отношения [1, с. 12], определяемые когнитивными признаками *терпимость, снисходительность, допущение*.

Таким образом, применение лингвокогнитивного подхода позволило установить, что 1) в структуре толерантности (как качества человека и как типа отношения к человеку) терпимость рассматривается как элемент, а именно – как когнитивный признак; 2) когнитивный признак «терпимость» не исчерпывает понятие «толерантность», а является одним из ряда харак-

теризующих его в настоящее время признаков; 3) когнитивный признак «терпимость» не является конструктивным, поскольку базируется не на моральной основе, а на эмоциональной оценке (наблюдение зафиксировано еще В. И. Далем); 4) толерантность как антропная характеристика, как нравственное качество человека и общества, соотносится с коммуникативным идеалом, имеет национальные ментальные ценностно-смысловые основания.

Для уточнения направленности толерантности как личностного качества и типа отношения к человеку обращаемся к справочной литературе по философии, этике, культурологии, социологии.

Расширение смыслового спектра понятия толерантность в философских словарях [25, с. 591]; [7, с. 455]; [25, с. 591]. [18, с. 75–76] происходит и за счет выявления признаков, характеризующих тип отношения к Другому (уважительное), определяющих личностное качество (нравственное), направленность склонностей личности (принятия всех проявлений инаковости).

Определение терпимости, данное в словаре по этике под редакцией А. А. Гусейнова и И. С. Кона, представляет терпимость как качество личности, подчеркивая его моральную основу: «Терпимость – моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения ...» [22, с. 351].

Выявление номинативной лексики словарных статей справочной литературы по социологии [26, с. 206] позволяет выделить следующие аспекты толерантности: 1) толерантность как терпимое, понимающее отношение к социальным объектам и явлениям; 2) толерантность как принцип сосуществования; 3) толерантность как качество культуры (нравственной, правовой, политической) человека и общества.

Словари и энциклопедии по культурологии рассматривают толерантность, раскрывая ее сущность через стратегию межкультурных коммуникаций (протекающих на межгрупповом и межличностном уровнях), выражающуюся в подавлении, преодолении неприязни, вызванной различием (конфликтом) ценностей, установок, норм, носителями которых являются контактирующие социокультурные субъекты» [11, с. 712] Анализ справочной литературы по философии, социологии, культурологии позволяет сделать выводы, важные для нашего исследования: толерантность рассматривается как качество, способность, отношение, коммуникативная стратегия, принцип сосуществования определенного характера, иными словами, она принадлежит человеку или характеризует общественные отношения особого характера, в основе которых – нравственность, следование моральным нормам.

Обоснование, уточнение, конкретизацию перечисленных характеристик толерантности, компоненты в структуре толерантности находим в философ-

ских исследованиях. отождествление толерантности и терпимости, определение одного понятия через другое сложилось исторически, поэтому у нас есть возможность привлечь для анализа сущности толерантности те работы исследователей, которые апеллируют к этим двум понятиям.

Упоминание о терпимости как о ценном качестве человека встречается уже у таких мыслителей, как П. Абеляр, П. Бейль, Вольтер, Д. Дидро, Дж. Локк, Сократ. Однако для нашего исследования более продуктивны современные концепции.

Руководителем Центра эпистемологии Института философии РАН В. А. Лекторским в основу типологии толерантности положен основной критерий – моральный потенциал, наличие или отсутствие моральной основы у того или иного направления толерантности. Вектор толерантности и позволяет В. А. Лекторскому отнести три вида толерантности к паллиативным, закрывающим путь к диалогу («толерантность как безразличие», «толерантность как невозможность взаимопонимания», «толерантность как снисхождение»), и только один вид охарактеризовать как имеющий конструктивную направленность, моральный потенциал – «толерантность как расширение собственного опыта и критический диалог» [13, с. 46–54]. Именно этот вид толерантности признается конструктивным и с позиций социальной философии [33], как несущий в себе содержание, открывающее возможности культурного диалога. Заметим, что варианты толерантного отношения, характеризующиеся с позиций лингвокогнитологии через когнитивные признаки «терпимость» и «снисходительность», соотносятся с паллиативными, деструктивными вариантами толерантности, выявленными В. А. Лекторским; но базирующийся на морали, понимании, духовных связях тип толерантности – «расширение собственного опыта и критический диалог» (В. А. Лекторский), соотносимое с толерантностью как «пониманием и следованием моральным нормам и определенным законам», по замечанию Б. И. Аболина, явление более желаемое, чем действительное. Это можно объяснить, прибегая к суждениям директора института этнологии и антропологии В. А. Тишкова, чья концепция толерантности развивается в одном смысловом пространстве с концепциями философов: «... субъект толерантности должен достичь минимального предела умственной эволюции, которая позволяет биологически оформить концепт предполагаемого объекта толерантности» [30].

Обращаясь к характеристикам субъекта толерантности, Р. Р. Валитова называет отличительный признак личности (и обязательное условие ее совершенствования) – ощущение собственной неполноты. Оно возможно только при сопоставлении себя с другими, при отказе от привилегии первого лица, при установлении «духовной связи» с «другими» [3, с. 33–37].

На основе анализа философских концепций толерантности у нас появилась возможность расширить содержание понятия, определить толерантность как характеристику человека и общества, как качество, определяющее тип отношения к Другому; обнаружить основной характеризующий

признак толерантности – моральную основу отношения к Другому, то есть отношение на основе понимания, сопереживания, принятия, уважения, установления духовной связи, использования гуманитарных возможностей выстраивания отношений.

Как мы определили выше, на основе понятия «толерантность» мы строим дефиницию понятия «культурная толерантность». Для этого обращаемся к концепциям культуры, выявляем структурные компоненты культуры, чтобы определить объекты толерантного отношения человека.

Методологическим основанием для нашего исследования выступают идеи, выработанные в рамках деятельностного и информационно-семиотического подходов в культурологии. Задачей исследователей при рассмотрении сущности культуры, независимо от характера подхода, становится выделение обьективированных элементов культуры, определение характера их связей.

Деятельностный подход конкретизируется по двум направлениям: первое – рассматривает культуру в контексте личностного становления (Л. Н. Коган, В. М. Межуев и др.); второе – характеризует культуру как универсальное свойство общественной жизни (В. Е. Давидович, М. С. Каган, Э. С. Маркарян и др.).

Деятельностная трактовка культуры позволяет Э. С. Маркаряну понимать ее как систему, «несмотря на всю пестроту и разнокачественность составляющих» [16, с. 118]. Любые проявления культуры (процессы психики, поведенческие акты или обьективированные продукты) он считает возможным интегрировать в единый класс и характеризовать через «способ производства» и главное свойство, генеральную функцию – «служить специфическим средством человеческой деятельности» [16, с. 117].

В концепции М. С. Кагана [8] морфология культуры как процесса человеческой деятельности представлена звеньями: человек как субъект деятельности – способы деятельности человека – предметы, созданные человеком (материальные, духовные, художественные) – вторичные способы деятельности («распредмечивание») – человек, овладевающий культурой – общество как форма деятельности.

Как видим, осмысление сущности культуры приводит исследователей к выделению трех основных структурно-содержательных блоков, модальностей культуры: человеческой (предстает как культурный потенциал человека); процессуально-деятельностной; предметной (все многообразие человеческих творений).

С позиций информационно-семиотического подхода культура выступает как внебиологический знаковый механизм передачи опыта через знаковые системы, обеспечивающие социальное наследование (М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, В. Я Пропп, Б. А. Успенский и др.). Обьективация элементов культуры Ю. М. Лотманом производится в рамках концепции, признающей, что «сам человек неотделим от культуры, как он неотделим от социальной и экологической среды» [14, с. 42]. Поскольку культура формирует сложную

и многообразную знаковую систему, через которую происходит накопление, поддержание и организация опыта, исследователю представляются особо актуальными информационная и знаково-символическая функции культуры. Элементами знаковой системы культуры являются человек и текст, которые и рассматриваются в качестве основных культурных объектов.

Значимой характеристикой человека является понимание его как «культурно-семиотического объекта» [14, с. 42], особенности которого складываются из индивидуальных и наслаивающихся на них групповых физико-психологических особенностей. Основой коммуникативных и культурных действий человека признается вариативность его личности, развиваемая и стимулируемая всей историей культуры. Культурная деятельность человека рассматривается как знаково-символическая, обусловленная универсальными механизмами реагирования человека на внешнюю среду. Коммуникация, взаимодействие с другой автономной личностью понимается как акт общения разноустроенных семантических систем (в силу несовпадения образующих их сознание кодов). Эффективность общения обеспечивается апелляцией к «коллективному разуму», к культуре, которая «представляет собой механизм, восполняющий недостатки индивидуального сознания и, в этом отношении, представляющий неизбежное ему дополнение» [14, с. 44].

К текстам Ю. М. Лотман относит, трансформируя традиционное понятие текста, такие многоструктурные, но «упакованные в моноструктурную оболочку» образования, как ритуал, обряд, действие и другие семиотические системы, кодированные сообщения. Важнейшей характеристикой текста становится его способность выполнять социально-коммуникативные функции: от способности быть посредником в акте коммуникации, выступать как «информационный генератор, обладающий чертами индивидуальной личности», до способности, уподобляясь культурному макрокосму, становиться значительнее самого себя и приобретать черты модели культуры, становиться «описывающим механизмом». [14, с. 129–132],

В концепции Ю. М. Лотмана культура есть «совокупность текстов», «сложно построенный текст» [14, с. 133], следовательно, войти в пространство культуры можно посредством текста и описание системы культуры должно быть описанием прежде всего системы текстов, «с наибольшими показателями ценности и истины» [14, с. 134].

Рассмотрев сущность значимых для нашего исследования культурологических подходов, отметим, что базируются они на общих основаниях, в той или иной степени относятся к деятельностным, поскольку «имеют дело с теми или иными формами человеческой активности» [9]. Выявленные с позиций этих подходов морфологические характеристики культуры, ее структурные составляющие обнаруживают сходство: «Цепь культуры – ее движение от человека к человеку, опосредованное создаваемой им предметностью» – такова в свернутом виде систематизация культурных явлений М. С. Кагана [8]; человек как культурно-семиотический объект в его коммуникативной и культурной деятельности, опосредованной текстом – главные составляющие культуры в

концепции Ю. М. Лотмана. Данные характеристики культуры свидетельствуют о сущностном сходстве культурологических подходов, проявляющемся в вопросах выявления объектов культуры: в рамках одного подхода – это человек и созданная им предметность (М. С. Каган); в рамках другого – человек и все генерированное человеком, сложно построенный текст (Ю. М. Лотман).

Решая задачу данной части исследования, обнаруживаем, что толерантность и культура оказываются понятиями, сущностно связанными с человеческой природой: первое – как нравственное качество человека, способствующее выстраиванию отношений с Другим на гуманистической основе; второе – как механизм, «делающий одну индивидуальность необходимой для другой» [14, с. 45].

Таким образом, определение культурной толерантности можно сформулировать, учитывая выделенные на основе анализа концепций культуры ее главные характеристики: культурная толерантность – интегративное нравственное качество человека, проявляющееся на уровне отношения человека к культуре в совокупности таких ее проявлений, как человек с его культурным потенциалом, способы, средства его коммуникативной и культурной деятельности и генерированные культурой тексты; позволяющее принимать многообразие культуры как проявление вариативности человеческой природы.

Понятие «культурная толерантность» в контексте проблематики формирования особых качеств личности, востребованных в условиях этно- и социокультурной ситуации Сахалинской области, нуждается в дополнительных характеристиках. Для этого необходимо рассмотреть Сахалинскую область как геокультурное пространство.

Геокультурное пространство выступает «рамкой, сферой, продуктом и контекстом человеческой деятельности» [15, с. 19].

Характеристика геокультурного пространства региона предполагает «выделение процессов и результатов пространственной самоорганизации целых культурных комплексов и их носителей – общности людей со сложившимися, надбиологически выработанными, устойчивыми стереотипами мышления, поведения, передающимися от группы к группе, от поколения к поколению» [15, с. 19]. С этих позиций мы получаем возможность увидеть компоненты геокультурного пространства – культурные явления, объекты – в их обусловленности, увидеть их особенности, характер отношений между ними, выявить факторы, влияющие на эти отношения [28, с. 330]. В качестве основных геокультурных объектов Сахалинской области мы рассматриваем, прибегая к выводам, сделанным на основе анализа культурологических концепций и данных культурной географии, человека, принадлежащего культуре европейского типа, человека восточной культуры (корейской, японской), а также опосредующие их отношения тексты национальных культур.

Целостное представление о геокультурном пространстве Сахалинской области, его специфике складывается при рассмотрении системы определяющих эту специфику основных факторов:

1) многонациональный, многоконфессиональный состав населения региона;

2) возрастающая интенсивность миграционных потоков, позитивные и негативные последствия миграционных процессов;

3) своеобразие культурного потенциала региона, проявляющееся в топонимических, архитектурных и прочих свидетельствах влияния восточной культуры;

4) особенности образовательного пространства региона, проявляющиеся в реализации идей поликультурного образования;

5) обусловленность характера деятельности учреждений культуры (репертуарные планы театров, экспозиции музеев, библиотечные тематические выставки, корейский, японский культурные центры), работы средств массовой информации кросс-культурной ситуацией Сахалинской области;

6) ориентация туристической индустрии, индустрии отдыха на страны АТР;

7) возрастающий уровень развития международных связей.

Перечисленные и другие факторы определяют характер геокультурного пространства Сахалинской области. Не ставя перед собой задачу характеризовать социальные процессы, порожденные многонациональным составом населения Сахалинской области, тесным соседством со странами АТР как фундаментальным фактором функционирования ее геокультурного пространства, отметим, что этнокультурная панорама, характерная для большинства регионов России, отличается в Сахалинской области явлением «культурной дистанции».

Культурная дистанция, или культурные различия – один из факторов, влияющих на характер межкультурных отношений в регионе, главная детерминанта «культурного шока» [12, с. 201]. Особенность культурной дистанции региона – сосуществование на обособленной островной территории культур, базирующихся на разных онтологических основаниях: культуры европейского типа и дальневосточного (корейской, японской).

Культуры стран АТР основаны на религиозно-философских и этических системах конфуцианства, синтоизма и дзэн-буддизма, которым чужд антропоцентризм [4, с. 7–9] и согласно которым «целостность мира фундирована единством, взаимопроникновением равно значимых его основ – религиозной, этической, эстетической» [17, с. 33]. Немаловажно, что восточные культуры ориентированы на восприятие символических форм жизни как основных, первичных реалий бытия. В рамках такого мировосприятия «традиционно мыслимый объективный мир рассматривается как результат развития символических форм жизни. Знак, символ становятся средством познания мира» [33, с. 27]. Такой тип мировосприятия не совпадает с европейским. Следствием этого является «манifestация различных, несовпадающих и даже взаимоисключающих взглядов, мировоззрений, что существенно усложняет процесс культурной коммуникации и снижает продуктивность диалога», исключает возможности взаимного понимания и согласованного поведения» [33, с. 28].

Устойчивость «каркаса» культурного пространства каждого региона важна в масштабах государства, отличающегося культурным многообра-

зием, эффективность и качество межкультурных контактов в рамках геокультурного пространства Сахалинской области, особо актуальны, поскольку во многом определяют устойчивость геополитической ситуации в Азиатско-Тихоокеанском регионе и мире.

С учетом изложенного, определение культурной толерантности личности в геокультурном пространстве пограничного региона приобретает иной вид: это интегративное нравственное качество человека, проявляющееся на уровне отношения человека к культуре в совокупности таких ее проявлений, как человек с его культурным потенциалом, способы, средства его коммуникативной и культурной деятельности и генерированные культурой тексты; позволяющее принимать многообразие культуры как проявление вариативности человеческой природы, относиться к культуре, базирующейся на иных онтологических основаниях, ориентированной на иные ценностно-смысловые образования и особенности коммуникативного идеала, на основе принятия и понимания, достигнутого посредством открытия смыслов текстов иной культуры.

Библиографический список

1. **Аболин, Б. И.** Концепт «Толерантность» в когнитивно–дискурсивном аспекте [Текст]: автореф. дис...канд. филолог. наук: 10.02.19 / Б. И. Аболин. – Екатеринбург, 2009. – С. 12, С. 20–21.
2. **Большой словарь иностранных слов** [Текст] : более 25 000 слов / [сост. А. Ю. Москвин]. – 7-е изд., испр. и доп. – М. : Центрполиграф, 2008. – С. 661.
3. **Валитова, Р. Р.** Толерантность: порок или добродетель [Текст] / Р. Р. Валитова // Вестник МУ. Сер. 7. Философия. – № 1. – 1996. – С. 33–37.
4. **Григорьева, Т. П.** Нужно многое переосмыслить / Т. П. Григорьева // Япония сегодня. – 2005 – № 10. – С. 7–9.
5. **Даль, В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: [в 4 т.]. / В. И. Даль – М. : Гос. изд-во иностр. и нац., 1955. – Т. 4 : Р–V (ижица) – 1955. – С. 401–402.
6. **Ефремова, Т. Ф.** Новый словарь русского языка : толково–словообразовательный [Текст]: [в 2 т.] : свыше 136000 словарных статей : около 250000 семантических единиц / Т. Ф. Ефремова. – М. : Рус.яз., 2000. – (Б-ка словарей рус. яз.). – Т. 2: П–Я. – 2000. – С. 778.
7. **Жюлия, Дидье.** Философский словарь [Текст] / Д. Жюлия; Пер. с фр. Н. В. Андреевой. – М. : Междунар. отношения, 2000. – С. 455.
8. **Каган, М. С.** Общая характеристика культуры, ее строения, функций [Электронный ресурс] / М. С. Каган. – Режим доступа : <http://n355317.narod.ru/cultura/lekcii/10b.htm>.
9. **Китаев, П.** Культура: человеческое измерение [Электронный ресурс] / П. Китаев. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/kitaev/01.php Библиотека.
10. **Крысин, Л. П.** Толковый словарь иноязычных слов [Текст]: около 25 000 слов и словосочетаний. – М. : Рус.яз., 1998. – С. 701.
11. **Культурология:** энциклопедия [Текст]: [в 2 т. / Центр гуманитарных научно–информационных исследований, Института научной информации-

ных по общественным наукам Российской академии наук]; гл. ред. и авт. проекта С. Я. Левит. – М. : РОССПЭН, 2007. – С. 712.

12. **Лебедева, Н. М.** Введение в этническую и кросс–культурную психологию [Текст]: учебное пособие / Н. М. Лебедева. – М. : Ключ С, 1999. – С. 201.

13. **Лекторский В. А.** О толерантности, плюрализме и критицизме [Текст]/ В. А. Лекторский // Вопр. философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.

14. **Лотман, Ю. М.** Избранные статьи [Текст]/ Ю. М. Лотман, : В 3 т. – Таллинн: Александра, 1992 – Т.1: Статьи по семиотике и типологии культуры. – 1992. – С. 42, С. 44, С. 45, С. 129–132, С. 133.

15. **Любичанковский, А. В.** Многообразие подходов к изучению геокультурного пространства Оренбургской области / А. В. Любичанковский, В. А. Любичанковский // Вестник ОГУ – 2009. – № 4. – С. 19. – Режим доступа : http://vestnik.osu.ru/2009_4/4.pdf.

16. **Маркарян, Э. С.** Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ [Текст] / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – С. 117, С. 118.

17. **Маниковская, М. А.** Японское искусство в свете феноменолого-герменевтического метода [Текст] / М. А. Маниковская // Россия в метакультурном диалоге со странами АТР: сб. науч. статей. – Владивосток, 2009. – С. 33.

18. **Новая философская энциклопедия** [Текст]: В 4 т. / Институт философии Российской академии наук, Национальный общественно-научный фонд ; Научно-ред. совет: В. С. Степин (пред.) и др. – М. : Мысль, 2000 – Т. 1: А – Д. – 2000. – С. 75–76.

19. **Новый словарь иностранных слов** [Текст]: [более 20000 слов и статей / гл. ред. В. В. Адамчик]. – Минск: Современ. литератор, 2005. – С. 899.

20. **Ожегов С. И.** Словарь русского языка [Текст]: около 57 000 слов / С. И. Ожегов; Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 9-е изд., испр. и доп. – [М.] : Сов. энцикл., 1968. – 900 с.

21. **Российская социологическая энциклопедия** [Текст] / РАН, Ин-т социал.–полит. исследований; под общ. ред. Г. В. Осипова. – М. : Норма : Инфра-М, 1998. – 664,[2] с.

22. **Словарь по этике** [Текст] / под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – 6-е изд. – М. : Политиздат, 1989. – С. 351.

23. **Словарь русского языка** [Текст]: в 4 т. / редкол.: член-кор. АН СССР С. Г. Бархударов, канд. филолог. наук Г. П. Блок. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1961. – С. 491.

24. **Словарь русского языка** [Текст] : в 4 т. / гл. ред. А. П. Евгеньева ; АН СССР, Ин-т рус. яз. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Рус.яз., 1981–1984. – Т. 4 : С–Я / ред. А. П. Евгеньева, Г. А. Разумникова. – 1984. – С. 359.

25. **Словарь философских терминов** [Текст] / науч. ред. В. Г. Кузнецова. – М. : ИНФРА–М, 2007. – С. 591.

26. **Социальное партнерство: словарь-справочник** [Текст] / Академия труда и социальных отношений ; [П. Г. Бойдаченко, Б. П. Владимиров, Ф. И. Гайнуллина и др.]. – М. : Экономика, 1999. – С. 206.

27. **Стернин, И. А.** Методика исследования структуры концепта [Текст] / И. А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И. А. Стернина. – Воронеж : ВорГУ, 2001. – С. 9–14, С. 58–65.

28. **Стрелецкий, В. Н.** Геопространство в культурной географии [Текст] / В. Н. Стрелецкий // Гуманитарная география. Научный и культурно–просветительский альманах. – Вып. 2. – М.: Ин-т наследия, 2005. – С. 330.

29. **Сумина, Е. С.** Толерантность: от феномена к лингвокультурному концепту [Текст]: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Е. С. Сумина. – Екатеринбург, 2007. – 277 с.

30. **Тишков, В.** О природе толерантности и нетерпимости [Электронный ресурс] / В. О. Тишков. – Режим доступа : http://www.valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/lekcii2/lekcii/n52_o_priro.html.

31. **Учебный** социологический словарь [Текст] / Российское общество социологов, МГИМО МИД РФ ; Общ. ред. С. А. Кравченко. – 3-е изд., доп., перераб. – М.: Экзамен, 1999. – С. 288.

32. **Ушаков, Д. Н.** Большой толковый словарь современного русского языка [Текст]: 180000 слов и словосочетаний / Д. Н. Ушаков; [Гл. ред. Ю. И. Семенец]. – М.: Альта-принт, 2005. – С. 1052.

33. **Фазылзянова, Г. И.** Понимание художественного текста как креативно-онтологический феномен [Текст]: автореф. ... докт. культурологи: 24.00.01: защищена 16.10.09 / Фазылзянова Гузалия Ильгизовна. – СПб., 2009. – С. 27

34. **Шалин, В. В.** Формирование диалога и толерантного поведения (концептуальный аспект) [Электронный ресурс] / В. В. Шалин. – Режим доступа : <http://lib.socio.msu.ru/l/library?e=d-000-00-0kongress>.

Ефименко Светлана Михайловна

*Старший преподаватель кафедры дизайна и методики профессионального обучения
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Чебоксары*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЬЮТОРСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ
СМЕНЫ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Efimenko Svetlana Mihailovna

A senior lecturer in design and methodology training CHGPU them. I. Yakovlev, Cheboksary

**THE THEORETICAL ANALYSIS OF TUTORSKY SUPPORT
OF DEVELOPMENT OF PUPILS AS RESULT OF CHANGE
OF THE PARADIGM OF FORMATION**

Актуальность исследуемой проблемы. Анализ современной образовательной ситуации показывает, что наиболее востребованной становится педагогическая деятельность, основанная на идее гуманизации образования, когда педагог в большей степени помогает, способствует продвижению обучающегося, в новых условиях организует образовательный процесс, ориентированный на его потребности. Необходимость современного общества в обновлении системы образования входит в противоречие со сложившейся системой подготовки педагогов и существующей системой профессиональной педагогической деятельности учителя, характеризующихся недостаточной степенью внедрения личностно-ориентированного подхода и применения тьюторских технологий в образовании. Модернизация системы подготовки специалистов демонстрирует, что все более востребованным становится педагог, реализующий функции тьютора.

В связи с этим целью нашей работы явилось уточнение сущности и структуры тьюторской деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна.

Материал и методика исследований. Проблемам совершенствования системы подготовки специалистов в аспекте реализации педагогом функций тьютора в образовательном пространстве посвящены научные труды, в которых предметом исследований стали профессионально важные качества (Е. В. Бондаревская, Г. Н. Григорьев, С. А. Дружилов, М. М. Зиновкина, Л. С. Зникина, В. Г. Каташов, М. В. Кларин, Н. В. Кузьмина, Б. Ф. Ломов, В. Г. Максимов, А. К. Маркова, Е. В. Мухачева, И. В. Павлов, Т. Н. Петрова, М. Г. Харитонов, Е. Г. Хрисанова и др.).

Важным для выработки научной концепции нашего исследования явились работы отечественных ученых в области личностно-ориентированного подхода (В. Б. Бедерханова, Н. В. Борисова, Т. В. Машарова, Г. А. Ягодин, И. С. Якиманская и др.) и компетентностного подхода (А. Л. Ан-

дреев, Н. А. Банько, В. А. Болотов, В. Н. Веденский, Н. Н. Гез, Н. А. Зимняя, В. В. Краевский, Н. Д. Кучугурова, О. Е. Лебедев, Н. Ю. Мамонтова, М. В. Рыжак, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.), а также зарубежных исследователей (К. Байдервиден, М. Вудвок, Р. Марр, Д. Мертенс, Т. Орджи, М. Холстед, Д. Френсис, А. Шелтен и др.).

Раскрывая сущность тьюторской деятельности, анализируя функции учителя, осуществляющего тьюторское сопровождение обучающихся, мы опирались на работы (Т. Ю. Суриной, Н. В. Борисовой, В. В. Давыдова, Т. А. Ковалевой, Н. В. Рыбалкиной, А. Н. Тубельского, Г. П. Щедровицкого, Б. Д. Эльконина и др.).

Применялись следующие методы исследований: анализ философской, педагогической, психологической литературы с целью определения существующих подходов к изменению сложившейся педагогической практики; контент-анализ отечественных и зарубежных научных источников для выявления сущности и функций тьюторства; метод моделирования деятельности преподавателей-тьюторов и учебного процесса по профессиональной подготовке педагогов-тьюторов; педагогическое наблюдение; методы анкетирования преподавателей и студентов; методы математической статистики для количественного анализа результатов эксперимента.

Результаты исследований и их обсуждение. Динамизм развития современного общества требует переосмысления задач обновления образования. Развитие личности, ее творческой индивидуальности, раскрытие и реализация сущностных сил ребенка становится главной линией системы образования.

Широкое распространение идей развивающего обучения, личностно-ориентированного образования, контекстного и модульного обучения, новых форм обучения на основе информационных, коммуникационных технологий актуализировало потребность в пересмотре представлений о содержании педагогической деятельности и вызвало появление новых позиций, ролей и функций педагога. Так, в последние годы появились работы, в которых обсуждаются вопросы расширения спектра функционально-ролевых представлений о педагогической деятельности и введении таких позиций и ролей учителя как модератор, фасилитатор, методолог, тьютор и др. (Ю. И. Турчанинова, В. И. Слободчиков, Ю. К. Громыко, П. Г. Щедровицкий, Т. М. Ковалева и др.). Пересмотр содержания педагогической деятельности, спектра функций и ролей, реализуемых педагогом, являются, с нашей точки зрения, вполне закономерным и обусловлен переходом многих образовательных практик к новой образовательной парадигме.

Анализ тенденций и целей образования в условиях российского общества и спектр исследований по проблеме позволяют констатировать, что приоритетным подходом к конструированию и организации инновационного образования становится личностно-ориентированная парадигма, которая в педагогической теории и практике не имеет однозначного толкования. Многочисленные исследования вскрывают многоплановость современных

концепций личностно-ориентированного образования: психолого-дидактическая концепция личностно-ориентированного обучения (И. С. Якиманская); концепция личностно-ориентированного профессионального образования (Э. Ф. Зеер); концепция личностно-ориентированной педагогики (Д. А. Белухин); культурологическая концепция личностно-ориентированного образования (Е. В. Бондаревская); концепция проективной модели личностно-ориентированного образования (Н. А. Алексеев); дидактическая модель личностно-ориентированного образования (В. В. Сериков); концепция личностно-ориентированной педагогики (С. В. Кульневич); концепция личностно-ориентированного обучения (А. В. Хуторской) и др.

Личностно-ориентированная парадигма образования обеспечивает развитие и саморазвитие личностных качеств индивидов, что изменяет место всех субъектов обучения. В центр образовательного процесса ставится самостоятельная работа обучающегося по самосовершенствованию, саморазвитию, продуктивной самореализации, создание оптимальных условий для полноценного развертывания и проявления индивидуальных возможностей личности. Различие представленных парадигм обнаруживается на уровне целей, содержания и конкретных форм и методов организации образовательного процесса. Личностно-ориентированная парадигма направлена на развитие субъектной активности обучающегося, который сам «творит учение» и «преобразовывает и формирует самого себя» с соблюдением меры уважения и учетом интересов всех субъектов образовательного пространства. Данное положение предполагает взаимообусловленность и взаимопроникновенность процессов обучения и воспитания, которые подчинены одним и тем же закономерностям, организовываются с учетом успешной социализации личности с новым мышлением и мировоззрением в контексте диалогового взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Содержание образования в контексте саморазвития и самореализации личности обучающегося задается вектором социализирующего начала, пронизывающим актуальные для личности виды и формы жизнедеятельности: познание (образовательная, информационно-просветительская сферы), досуг (досугово-рекреационная сфера), социосфера как систему общественных отношений в аспекте освоения культуры (производственная, семейно-бытовая сфера), творчество (сфера реализации личностных потенциалов). Суть личностно-ориентированного содержания образования состоит в целенаправленном отборе и интеграции совокупности фактов, понятий, сведений на основе нового междисциплинарного синтеза, адекватного данному этапу общественного развития и масштабу решаемых задач в русле личностного субъективного для обучающегося смысла образования; в организации получения индивидуального и социального опыта познания, характеризующегося понятиями: человек как творец и творение культуры, мироосваивающая деятельность, рефлексия, продуктивность, сотрудничество, самоопределение. Воплощение

лично-ориентированного содержания происходит в совокупности образовательных вариативных и индивидуальных программ, имеющих социализирующий инвариантный, содержательно-смысловой и исследовательский мета-модуль, реализация которого осуществляется в связи с учетом специфики среднего и высшего профессионального образования.

Таким образом, в результате анализа лично-ориентированной парадигмы образования, сравнения ее с традиционной можно утверждать, что в качестве системообразующего фактора образовательного процесса в данном контексте выступает личность обучаемого как субъекта жизни, имеющего потребность в саморазвитии и самоопределении. Лично-ориентированное содержание образования предполагает переход на новейшие современные технологии, обеспечивающие деятельностно-творческий характер взаимодействия субъектов образовательного процесса, диалогичность общения, возможность самореализации, самопрезентации, самоутверждения.

Очевидно, что реализация всех названных выше требований, соответственно полноценный переход к лично-ориентированной парадигме, становится возможным только при качественном изменении деятельности основного субъекта управления образовательным процессом обучающегося – педагога (учителя, преподавателя). Крайне важным является то, что в изменяющейся парадигме качественно меняются функции педагога. Он из посредника по передаче знаний превращается в консультанта, советника, помощника, человека, в подлинном смысле сопровождающего развитие личности обучающегося. Не столько педагог формирует личность обучающегося и побуждает его познавательный интерес, а сколько сам обучающийся творит себя самого в процессе изучения содержания предмета деятельности. Педагог в этом сложном процессе является умелым дирижером, человеком направляющим и поддерживающим развитие личности.

В мировой и отечественной образовательной практике, наиболее соответствующим позиции поддержки обучающегося в учебном процессе, является тьюторство. В переводе с английского слово «tutor» означает «домашний учитель, репетитор, наставник» (школ.), или «руководитель группы студентов» (англ. ун-т), «младший преподаватель вуза» (амер.), «опекун» (юридич.) [3, с. 752]. Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов и происходит из Великобритании. Он оформился примерно в XIV веке в классических английских университетах – Оксфорде и несколько позднее – в Кембридже. С этого времени под тьюторством понимают сложившуюся форму университетского наставничества.

В современной образовательной ситуации тьюторство осваивает новые формы институционализации, оно понимается как воплощение идеи гуманизации образования в профессиональной деятельности современного преподавателя [5].

В словаре «Терминология в системе дополнительного профессионального образования» значение термина «тьютор» определяется следующим

образом: «тьютор (в переводе с англ. – преподаватель-консультант) – лицо, облегчающее процесс обучения, чья роль – быть знающим партнером своих слушателей» [2, с. 74].

Многие исследователи сходятся в том, что идея тьюторства – это идея педагогического поиска, осуществляемого совместно с подопечным [5]. Педагог, реализующий тьюторские функции, – не тот, кто может заменить усилия по собственному поиску обучающегося, но тот, кто наравне с ним прилагает усилия по поиску способа овладения знаниями, умениями, опытом, кто помогает искать в содержании обучения основу для самоопределения и саморазвития.

В настоящее время, несмотря на некоторые различия в понимании роли тьютора, существует аспект, объединяющий все приведенные определения. Общим является посредническая деятельность учителя, осуществляемая тьютором роль *организатора, консультанта и наставника*. Это продиктовано тем, что ориентация образования на индивидуализацию обучения, предоставление студентам возможности спроектировать свое будущее и сформировать необходимые ресурсы для осуществления осознанного выбора образовательной траектории требуют существенных изменений в организации и технологиях образовательного процесса. Для достижения цели необходимо индивидуальное сопровождение, подразумевающее такое взаимодействие педагога и будущего специалиста, в ходе которого учащийся, продолжая осуществлять свое самоопределение, приобретает новые учебные и социальные компетенции, важные для реализации дальнейших жизненных планов.

Основными видами компетентностей, которыми обучающемуся предстоит овладеть являются:

- социальная компетентность – способность действовать в социуме с учетом позиций других людей;
- коммуникативная компетентность – способность вступать в коммуникацию с целью быть понятым;
- предметная компетентность – способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры;
- учебная компетентность – способность приобретать недостающие знания для решения теоретических и практических задач.

В процессе освоения этих компетентностей обучающийся объективно заинтересован в наличии педагога, выступающего в роли сопровождающего и наставника, который может помочь не только поставить цель, но и организовать внутренние и внешние ресурсы для ее достижения.

Анализ отечественного и зарубежного опыта показывает, что существует несколько различных представлений о содержании деятельности тьютора и реализуемых им функциях.

В аспекте нашего исследования интересны результаты, представленные в работе М. Г. Мура [7], в которой содержание деятельности тьютора включены следующие функции:

1. подает личный пример, помогая поддержать рабочую и учебную среду взаимоуважения; создает комфортную психологическую обстановку;
2. содействует обучению, помогая эффективно общаться и внимательно слушать; направляет студентов на пути к достижению их учебных целей;
3. руководит студентами, помогая полнее включиться в образовательный процесс, содействуя принятию решений; помогает в выборе подходящей информации, достижении целей; предлагает студентам задумываться над собственным учебным процессом и рекомендует способы его улучшения;
4. управляет процессом обучения, следя за успехами студента, его деятельностью и качеством работы; помогает решать возникающие сложности;
5. является экспертом в преподаваемой предметной области, постоянно оценивая и обновляя свои знания, которыми он делится со студентами;
6. является советником по вопросам обучения, устанавливающим и объясняющим критерии успешного обучения, с тем, чтобы студент мог достичь целей обучения; помогает студентам преодолевать препятствия;
7. представляет студентам мотивацию учебы, побуждая их применять свои идеи на практике; вовлекает их в обсуждения, требующие размышлений, и интерактивные дискуссии; поддерживает студентов в их исследованиях и начинаниях;
8. является новатором в области обучения, разрабатывает курсы, учебные пособия, и системы оценки знаний, с тем, чтобы применить широкое многообразие педагогических стратегий, учитывающих социо-экономические факторы, и различные культуры студентов.

По мнению Н. В. Рыбалкиной, у преподавателя, реализующего тьюторские функции, в отличие от педагога в традиционном, привычном понимании, может не быть готового знания, которое он должен передать, не быть заранее заданного пути формирования образа подопечного. Но они (образцы знания и нормы) являются предметом взаимодействия педагога-тьютора и подопечного, средством для формирования знания о способе обучения [4].

Понимая под тьюторством содействие, поддержку, посредничество, А. Н. Тубельский обозначает следующие основные функции тьютора [6]:

- помощь в *самоопределении* (посредническое действие);
- создание условий для *поиска, пробы себя* и. т. д.;
- планирование и организация *деятельности* обучающихся;
- организация *самостоятельной работы*, а не выполнения домашних заданий.

Б. Д. Эльконин также определяет тьюторскую деятельность как «посредническую», видит задачу реализации тьюторских функций в том, чтобы способствовать обучающемуся в освоении и использовании знаний для решения образовательных и жизненных проблем. При этом он выделяет следующие функции тьютора [6]:

- фиксация успеха обучающегося;
- планирование (показ) близких перспектив (в преодолении себя, в том числе);

– совместно разделенная деятельность (вместе делаем, пока обучающийся не сможет сам).

Обобщая представления различных авторов о содержании деятельности тьютора можно определить функции тьютора как помощника, консультанта, организатора учебной деятельности и среды, в которой обучающийся имеет возможность самостоятельно определять свои образовательные цели и средства, выстраивать индивидуальную траекторию обучения. Смена парадигм образования ведет к тому, что совсем другая ситуация складывается, когда образование понимается как осмысление обучающимся своей жизненной траектории и построение им собственного образования через совместное с тьютором управление этими процессами. В этом случае перед педагогом, реализующим функции тьютора ставится более широкая задача – создать условия для активного участия обучающегося в управлении своей собственной образовательной траекторией в процессе обучения, оказать поддержку в выработке собственной техники, приемов работы, необходимых в построении индивидуальной образовательной программы. Такое понимание образования задает и поддерживает другую целевую ориентацию в педагогике - процесс индивидуализации.

По мнению многих ученых, индивидуальную образовательную траекторию можно рассматривать как последовательность образов-проектов, которые задумываются и реализуются обучающимся вместе со своим педагогом, реализующим функции тьютора. Индивидуальная образовательная траектория (у О. Е. Лебедева – «индивидуальный образовательный маршрут») реализуется через собственный заказ на процесс обучения и дает возможность формирования той или иной стратегии продолжения образования. Предлагаемый подход не отрицает важности знаний, однако «знания рассматриваются не как самоцель, а как средство решения актуальных для личности проблем» [1].

В условиях, когда российское образование ищет пути вхождения в общеевропейское образовательное пространство на основе Болонского соглашения, практика тьюторства, направленная на поддержку активной позиции обучающегося, становится еще более востребованной, поскольку, как отмечает В. И. Байденко [1], важным условием реализации Болонских принципов является участие в осуществлении преобразований самих обучающихся как компетентных, активных и творческих партнеров. При этом одним из основополагающих принципов реализации Болонского процесса является принцип обеспечения мобильности обучающихся и педагогов, подразумевающий выстраивание индивидуальных образовательных траекторий.

Таким образом, тьюторство может быть принято в качестве одного из наиболее актуальных направлений совершенствования профессиональной деятельности современного педагога.

Следуя общей структуре деятельности в содержательном аспекте преподаватель, реализующий функции тьютора:

- изучает *потребности* обучающихся и помогает в их осознании;

- выявляет и способствует формированию *мотивации* как внутренней, так и внешней;
- обсуждает с обучающимися их личные *цели*, помогает согласованию их с целями, заявленными в конкретном учебном курсе;
- помогает в выборе и осуществлении конкретных *видов* учебных *действий*, адекватных поставленным целям;
- помогает в поиске необходимой информации, в осознании продуктивных *приемов действий*;
- обеспечивает обучающихся необходимыми *ресурсами* и *средствами* доступа к учебной информации и средствами взаимодействия всех участников образовательного процесса между собой;
- организует постоянную *оценку достижений* обучающихся в течение всего курса, а не только оценку конечного результата.

В методическом аспекте педагог, реализующий функции тьютора:

- *отвечает* (на поставленные вопросы);
- *помогает* (в поиске, выборе и анализе информации, определении собственных потребностей, в решении технических проблем и т. д.);
- *предоставляет* (необходимую информацию в соответствии с принципом «избыточности», своевременно);
- *способствует* (осуществлению самооценки, выбору продуктивных приемов деятельности);
- *учитывает* (мотивы и удовлетворенность обучающихся качеством учебного процесса);
- *обеспечивает* (индивидуальный темп и траекторию обучения);
- *рекомендует* (продуктивные способы работы с информацией);
- *стимулирует* (задание вопросов обучающимся, активность в определении собственных целей и задач);
- *содействует* (самостоятельной постановке задач и поиску путей их решения).

В таблице представлены ролевые, содержательные, функциональные и методические аспекты деятельности педагога, реализуемые им в качестве тьютора.

Роли, тьюторские функции и содержание деятельности будущих педагогов

Роли Функции	Организатор	Наставник	Консультант
1	2	3	4
Диагностическая	Мониторинг динамики процесса становления выбора студентами пути своего образования; диагностика степени усвоения учебного курса	Сбор данных о планах и намерениях, интересах, склонностях, мотивах студентов, готовности в целом к социальному самоопределению	Выявление индивидуальных особенностей студентов, динамики их развития

1	2	3	4
Аналитическая	Анализ опыта, знаний и умений студентов по содержанию курса, а также успешного или неуспешного опыта обучения	Анализ и коррекция процесса и результатов социального самоопределения студентов	Анализ индивидуальных особенностей, динамики развития, условий воспитания, становления творческих и учебных групп
Проектировочная	Помощь в осознании личностных перспектив, связанных с обучением; определение перспектив взаимодействия учащихся с образовательной средой и предвидение его результатов	Формирование совместно с будущим специалистом профиля обучения, планов участия в разнообразных творческих и социальных проектах и выбора форм учения и т. д.	Совместное с учащимися оценивание имеющиеся ресурсов для реализации поставленных целей, оказание помощи в осознанном выборе стратегии образования
Реализационная	Обеспечение уровня подготовки студентов, соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта	Организация учебно-воспитательного процесса, координация работы педагогов, психологов, социальных работников	Оказание помощи учащимся в преодолении проблем и трудностей процесса самообразования, создание условий для реальной индивидуализации процесса обучения
Рефлексивная	Проведение совместного со студентами рефлексивного анализа деятельности и результатов, корректировка индивидуальных учебных планов	Оценка эффективности построения и реализации образовательной программы, успешности саморазвития	Оценка овладения умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса учащихся
Методическая	Организация индивидуальных и групповых консультаций для студентов по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации способностей и возможностей	Участие в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой	Проведение индивидуальных и групповых консультаций для студентов, по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации способностей и возможностей

Окончание таблицы

1	2	3	4
Мотивационная	Обеспечение психологического комфорта при освоении учебного курса и в ходе различных коммуникаций	Поддержка и стимулирование познавательного интереса обучающихся	Создание и поддержка включенности будущих специалистов в учебный процесс и в различные виды образовательной деятельности
Коммуникативная	Взаимодействие с родителями по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов учащихся, обсуждение хода и результатов реализации планов	Содействие в построении учащимися конструктивных взаимоотношений в системах «студент-студент», «преподаватель-родитель», «педагог-студент», «родитель-студент»	Консультации в поиске и использовании информационных ресурсов для решения возникающих задач самообразования

В целом можно утверждать, что тьютор является специалистом содействующим, поддерживающим, способствующим развитию обучающегося в образовательном пространстве. Для этого им реализуется *роль организатора* учебной деятельности и среды, в которой будущий педагог имеет возможность самостоятельно определять свои образовательные цели и средства, выстраивать индивидуальную траекторию обучения. *В роли консультанта* обучающегося педагог-тьютор помогает понять и определить свои жизненные и связанные с ними образовательные цели, способствует разработке индивидуальной образовательной программы, обеспечивает их достижение, обеспечивает самоопределение обучающегося по отношению процессу обучения и его отдельным элементам: профилям, предметам, программам, месту их изучения. Помогает определиться по отношению к тому, как в дальнейшем использовать результаты обучения и как преобразовать свою учебную программу, учебную деятельность в плане дальнейшего профессионального развития. *В роли наставника* педагог, реализующий функции тьютора сопровождает обучающегося по его индивидуальной траектории развития, организуя условия для рефлексии точек самоопределения: успехов и неудач в достижении желаемых результатов, способов и средств их достижения. При этом студент получает опыт постановки цели и интеграции для ее достижения различных результатов образования, а в итоге – осознает процесс управления своей образовательной деятельностью, осваивает наиболее существенные его компоненты, формирует компетентности, обеспечивающие успешную ее реализацию. В ходе данного процесса у будущего педагога формируются важные личностные качества, обеспечивающие ему успешную социализацию.

Совершенно справедливо возникает вопрос об необходимости специальной подготовки студентов (будущих педагогов) к реализации функций тьютора. Прежде всего, реализация функций тьютора требует кардинального изменения позиции педагога по отношению к обучающемуся. Педагог должен превратиться помощника и консультанта обучающегося. Существующая система высшего профессионального образования не в полной мере ориентирована на решение данной задачи. Кроме того, нынешние студенты главным образом имеют опыт традиционной школы, в которой они прожили половину своей жизни. Все это вместе взятое требует кропотливой совместной работы студента и преподавателей вуза по изменению педагогических установок будущих учителей.

Кроме того, существующая система высшего профессионального образования ориентирована на узкоспециализированную подготовку, а содержание деятельности будущего педагога, реализующего функции тьютора требует во многом надпредметных и междисциплинарных знаний. Тьютор в определенной мере реализует функции учителя предметника, педагога дополнительного образования, учителя-психолога, социального педагога, воспитателя, педагога-организатора, руководителя структурного подразделения, методиста. Следовательно, будущий педагог должен соответствующим образом подготовиться к реализации этих функций.

Резюме. Подводя итог теоретическому анализу тьюторского сопровождения развития учащихся как результата смены парадигмы образования, следует отметить, что задачей высшего профессионального образования в процессе формирования будущих специалистов является создание условий для активного участия обучающегося в управлении своей собственной образовательной траекторией в процессе обучения, оказание поддержки ему в выработке собственной техники, приемов работы, необходимых в построении индивидуальной образовательной программы. Для чего необходимы изменения не только содержания учебных курсов, форм и методов работы, но и всей вузовской среды учебной деятельности, предусматривающие, главным образом, изменение позиции преподавателей по отношению к студенту и содержанию его учебной деятельности.

Библиографический список

1. **Байденко, В. И.** Болонский процесс [Текст]: курс лекций / В. И. Байденко. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
2. **Беков Х. А., Ширококов С. В., Кирьянов И. И.** и др. Терминология в системе дополнительного профессионального образования: Словарь. – М.: ИПК госслужбы, 2001. – 107 с.
3. **Мюллер, В. К.** Англо-русский словарь [Текст] / В.К. Мюллер. – 23 изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1991. – 848 с.
4. **Рыбалкина, Н. В.** Идея тьюторства идея поиска /идентификация пространств полагания [Текст] / Н. В. Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология: материалы 1-ой межрег. тьютор, конф., 29 февр. – 2 марта 1996 г., г. Томск. –Томск: Из-во. «Эврика-развития», 1996. – С. 38–44.

5. **Рыбалкина, Н. В.** Идея тьюторства идея поиска /идентификация пространств полагания [Текст] / Н. В. Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология: материалы 1-ой межрег. тьютор. конф., 29 февр. – 2 марта 1996 г., г. Томск. –Томск: Из-во «Эврика–развития», 1996. – С. 68–72.

6. **Тьюторство:** концепции, технологии, опыт: юбилейный сб., посвященный 10–летию тьюторских конференций. 1996–2005. –Томск.: Тип. «М–Принт», 2005. – 296 с.

7. **Moore, M. G.,** and G. Kearsley. 1996. Distance Education: A Systems View. Wadsworth Publishers, pp. 146–51.

УДК 159.9

Симатова Оксана Борисовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Забайкальского гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, asimatov@mail.ru, Чита

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА СО
СТУДЕНТАМИ-ВОЛОНТЕРАМИ В СИСТЕМЕ
ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Simatova Oksana Borisovna

The candidate of psychological sciences, assistant professor, assistant professor of Department of Psychology of Education, Zabaycalsky State Humanitarian-Pedagogical University N. G. Chernyshevsky, asimatov@mail.ru, Chita

**THE PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL INTERACTION
WITH THE STUDENT-VOLUNTEERS IN THE SYSTEM
OF PROPHYLAXIS OF TEENAGER'S ADDICTIVE BEHAVIOUR**

Проблема аддиктивного (зависимого) поведения является чрезвычайно сложной и носит мультидисциплинарный характер, но сущность ее – психолого-педагогическая. Поэтому очевидно, что решение проблемы возможно только при участии различных специалистов (врачей, психологов, юристов и т. д.), но при ведущей роли тех, кто обучает и воспитывает молодое поколение – родителей и работников системы образования. Омоложение контингента аддиктов приводит к необходимости поиска действенных путей предупреждения зависимого поведения в условиях различных образовательных учреждений. При этом практика профилактической деятельности показывает слабую эффективность усилий педагогов образовательных учреждений в силу их недостаточной осведомленности о сущности проблемы аддиктивного поведения и его профилактики. Отсутствие знаний, навыков и социально адаптивных стратегий поведения у педагогов не позволяет им оказывать необходи-

мое воспитательное воздействие, психологическую и социальную поддержку учащимся и воспитанникам. Профессиональные группы лиц, работающие с детьми и подростками, нуждаются в выработке совершенно нового подхода по взаимодействию со своими подопечными. В контексте разрешения проблемы аддиктивного поведения особого подхода, на наш взгляд, требует и подготовка будущих педагогов и практических психологов системы образования в процессе их учебно-профессиональной деятельности.

Известно, что различные формы зависимого поведения имеют тенденцию сочетаться или переходить друг в друга, что связано с общностью механизмов их функционирования [1]. Поэтому оптимальной стратегией предупреждения зависимого поведения, на наш взгляд, является воздействие на его сущностные механизмы, а не на отдельные варианты аддиктивной реализации. Распространение в современной психологии аргументированного взгляда на аддиктивное поведение, как на результат сниженной устойчивости личности к стрессовому воздействию, позволяет утверждать, что направленное формирование защитных ресурсов и адаптивных стратегий поведения у молодежи является эффективным и перспективным направлением профилактики зависимости.

Нами была разработана и апробирована система первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы. Разрабатывая данную систему, мы исходили из того, что она должна быть универсальной (направленной на предупреждение девиантного поведения в целом), конструктивной (направленной на создание условий для развития здоровой личности) и носить опережающий характер (профилактическая работа должна быть направлена на психологические феномены, составляющие зону ближайшего развития подростков). Мы учитывали тот факт, что максимальной эффективностью профилактического воздействия будет способствовать долгосрочность психолого-педагогической работы. При разработке и реализации системы профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы мы подходили к профилактической работе как к организации специального обучения и воспитания школьников, которое должно осуществляться силами всех участников образовательного процесса, родителей, волонтеров [4].

Сущность разработанной нами системы первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков состоит в последовательном изучении состояния копинг-ресурсов и копинг-стратегий поведения подростков, направленном формировании протективных копинг-ресурсов и продуктивных копинг-стратегий поведения школьников силами всех участников образовательного процесса, родителей, волонтеров, и последующем мониторинге состояния копинг-ресурсов и копинг-стратегий поведения подростков [5].

Реализация системы первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразова-

тельной школы осуществлялась в три этапа: первый (подготовительный) этап включал изучение состояния копинг-ресурсов и копинг-стратегий поведения подростков, а также специальную подготовку к последующей работе с подростками специалистов педагогического коллектива школы и волонтеров; второй (основной) этап предполагал проведение различных мероприятий и занятий по специально разработанной программе с подростками и их родителями; на третьем (оценочном) этапе осуществлялась оценка эффективности профилактического воздействия [4].

Работа в рамках системы осуществлялась в четырех основных направлениях: с учащимися младшего подросткового возраста (5–6 классов); с педагогическим коллективом и сотрудниками школы; с родителями подростков; с волонтерами – студентами старших курсов факультета психологии Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского (ЗабГГПУ).

Основным направлением профилактической деятельности стала работа с подростками. При этом профилактическое воздействие на подростков оказывалось предварительно подготовленными участниками образовательного процесса, родителями и волонтерами. Занятия с подростками проводились по специально разработанной программе, в рамках системы классных часов, один раз в неделю, продолжительностью 45 минут, в течение 2-х лет. Занятия предусматривали решение целого ряда задач: информирование об агентах аддикции, ее причинах и формах, связях с особенностями личности, общения, стрессом и путями его преодоления; направленное развитие протективных личностных ресурсов; развитие навыков принятия решения, преодоления жизненных проблем, восприятия и оказания психологической и социальной поддержки; принятие ответственности за собственное поведение и т. д. В процессе работы с подростками психолог использовал технологию социально-психологического тренинга, методы беседы, обсуждения, дискуссии, лекции, анкетирования, тестирования, психодрамы, ролевой игры, психогимнастики, элементы индивидуальной и групповой психотерапии. Педагогами при этом использовались методы косвенной (скрытой) профилактики, предоставления информации, беседы, обсуждения, организации и проведения коллективно-творческих дел, деловых игр, семинаров, круглых столов.

Следующим направлением являлась работа с педагогическим коллективом школы. В процессе подготовки специалистов из числа работников педагогического коллектива школы были выделены неспецифический и специфический компоненты. Неспецифический компонент работы являлся общим для всех работников школы, а его целью было повышение психолого-педагогической и социальной компетентности участников образовательного процесса в русле проблемы зависимого поведения и его профилактики. Специфический компонент работы отражал особенности подготовки разных специалистов педагогического коллектива школы и был направлен на обеспечение конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса в профилактической деятельности.

Третьим направлением работы в рамках реализации системы профилактики являлась работа с родителями подростков. Целью работы с родителями было повышение их социальной и психолого-педагогической компетентности, что, в свою очередь, по-нашему мнению, должно содействовать формированию и укреплению средовых копинг-ресурсов и формированию продуктивных копинг-стратегий поведения подростков, а также уменьшению факторов риска зависимого поведения, связанных с семьей.

Необходимо отметить, что психолого-педагогическая работа *со всеми* участниками образовательного процесса явилась одним из определяющих моментов эффективности системы профилактики. Однако предметом рассмотрения настоящей статьи является направление работы с волонтерами. Работа с волонтерами, в роли которых выступили студенты IV и V курсов факультета психологии ЗабГГПУ, обучающиеся по направлению «Педагогика», профилю «Практическая психология в образовании», на наш взгляд, занимает чрезвычайно важное место в целостной системе предупреждения зависимого поведения подростков. Это связано с тем, что именно низкий уровень подготовки будущих педагогических работников к профилактической деятельности является одной из основных причин слабости психолого-педагогического направления профилактики в образовательной практике [2]. Соответствующая специальная подготовка и непосредственный опыт участия в профилактической работе будущих практических психологов образования и педагогов должны, на наш взгляд, содействовать преодолению данного серьезного недостатка организации превентивной работы в школе. Кроме того, чрезвычайно важно, чтобы будущие специалисты осознали и убедились в том, что работа по профилактике аддиктивного поведения – это не самодеятельность, которой может заниматься любой, кто захочет, а серьезный, профессиональный труд, требующий специальной подготовки и определенного уровня зрелости личности. Ведь основная проблема сегодня – не в недостатке профилактических программ, а в дефиците специалистов, которые могут их эффективно реализовывать.

Работа с волонтерами велась согласно специально разработанной программе. Были определены основные задачи и формы работы по подготовке их к работе в системе первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков. При этом студентами была пройдена специальная подготовка в рамках элективного курса «Психология аддиктивного поведения», разработанного нами, и ставшего основой создания у них системы знаний по проблеме зависимого поведения. Подготовка студентов-волонтеров предполагала два основных вектора работы: во-первых, – это профилактика аддиктивного поведения среди самих студентов; во-вторых, – обучение будущих педагогов-психологов способам и формам профилактической работы в отношении зависимого поведения подростков (таблица 1).

Таблица 1 – Программа подготовки студентов факультета психологии к профилактической работе с подростками

Задачи	Формы реализации
<p>1. Повышение психолого-педагогической компетентности студентов по проблеме аддиктивного поведения и его профилактики</p>	<p>1. Спецкурс (элективный курс) «Психология аддиктивного поведения».</p> <p>2. Организация встреч со специалистами, занимающимися проблемой аддиктивного поведения (врачами (наркологами, психиатрами); психологами-практиками, работающими в школе, краевом наркологическом диспансере; сотрудниками службы исполнения наказаний; работниками правоохранительных органов; сотрудниками Федеральной службы по контролю за оборотом наркотиков по Забайкальскому краю).</p> <p>3. Издание учебного пособия «Психология зависимости», учебно-методических пособий «Профилактика зависимого поведения у детей и подростков», «Система профилактики зависимого поведения подростков в условиях школы» для студентов психологического, педагогического, социального, юридического факультетов, студентов-медиков, которые могут быть использованы при изучении целого ряда дисциплин.</p>
<p>2. Формирование установки на здоровый образ жизни</p>	<p>1. Использование возможностей спецкурса «Психология аддиктивного поведения» и вышеуказанных учебного и учебно-методических пособий для помощи студентам в формировании собственного стиля здорового поведения.</p> <p>2. Ориентация содержательных характеристик учебных курсов на акцентирование компонентов, связанных с психологическим здоровьем и возможностями его улучшения (табл. 2).</p> <p>3. Проведение семинаров-тренингов, направленных на поддержку развития личностных качеств, составляющих систему личного противостояния зависимости.</p>
<p>3. Обучение студентов формам и способам профилактической работы с подростками</p>	<p>1. Получение соответствующих навыков в рамках указанных выше спецкурса и семинаров-тренингов.</p> <p>2. Приобретение опыта профилактической работы в отношении зависимого поведения детей и подростков в период прохождения практики в общеобразовательных школах.</p> <p>3. Знакомство с методами и психодиагностическими методиками, используемыми в работе по выявлению и оценке факторов риска и протекции в отношении аддиктивного поведения подростков.</p> <p>4. Приобретение опыта профилактической деятельности (в качестве волонтеров) в рамках реализации системы первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков в СОШ.</p>

Данная программа подготовки студентов осуществлялась комплексно, в том числе и в рамках изучения дисциплин предметной подготовки, гуманитарного блока и дисциплин специализации. Проблематика профилактики аддиктивного поведения была отражена в ориентации содержательных характеристик некоторых учебных курсов на акцентирование компонентов, связанных с проблемой зависимого поведения и его предупреждения, а также – на психологическое здоровье и возможности его укрепления (таблица 2).

Таблица 2 – Отражение проблематики аддиктивного поведения и его профилактики в рамках учебных курсов для студентов факультета психологии

Учебный курс	Рекомендуемые качественные изменения
Введение в психолого-педагогическую деятельность	Акцентирование актуальности и значимость профилактической работы практического психолога, педагогов в отношении различных типов девиантного (в т.ч. и аддиктивного) поведения. Ее основные направления, формы, способы реализации.
Психология человека	Реализация идеи субъектности в современной отечественной психологии. Выделение показателей субъектности и способы ее развития. Целеполагание и самореализация в жизненных планах субъекта.
Психолого-педагогический практикум	Составление планов наблюдения и выделение на их основе психологических особенностей, являющихся факторами риска или протекции в отношении зависимого поведения подростков.
Возрастная психология	Возрастные особенности подростков как фактор риска и протекции в отношении аддиктивного поведения.
История психологии	Проблема здоровья вообще и психологического здоровья, в частности, в различных философских, педагогических и психологических концепциях
Педагогическая психология	Основные тенденции и принципы современного образования, которые должны быть учтены при организации профилактической работы в школе. Форма активного обучения педагогов оказанию психологической поддержки подросткам. Обучение эффективным формам взаимодействия педагогов с подростками. Факторы риска, связанные с образовательной средой в отношении аддиктивного поведения детей и подростков. Выявление и использование потенциалов школьных предметов для обращения внимания учащихся на печальные последствия, вызванные присутствием в жизни разного рода зависимостей.
Психодиагностика	Знания, умения, навыки работы с психодиагностическими методиками, которые могут быть использованы для выявления склонности к аддиктивному поведению, факторов риска и протекции в его отношении.
Психологическая служба в образовании	Профилактика аддиктивного поведения у подростков как одно из направлений работы психологической службы школы.
Этнопсихология	Этнокультуральные особенности отношения к употреблению ПАВ. Взаимосвязь возможности возникновения зависимого поведения с нормами и традициями в различных этнокультурах.
Социальная психология	Основы уверенного поведения и устойчивости к негативному влиянию социальной среды. Навыки социальной перцепции в отношении распознавания ситуаций опасности, связанных с распространением и употреблением ПАВ. Навыки восприятия и поиска социальной поддержки.

Психология девиантного поведения (элективный курс)	Сущность и характеристики девиантного поведения. Аддиктивное поведение, как специфический тип девиантного поведения: его сущность, этапы и пути формирования, детерминация, типология, факторы риска и протекции, пути социально-психологического воздействия.
Конфликтология	Способы конструктивного разрешения личностных и межличностных конфликтов. Навыки саморегуляции.
Основы психологии семьи и семейного воспитания	Семья как фактор риска и протекции в отношении формирования аддиктивного поведения у детей и подростков. Формирование личности ребенка при реализации различных стилей семейного воспитания. Консультативная работа с семьей в рамках проблемы аддиктивного поведения. Явление созависимости в семье.
Методы активного психолого-педагогического воздействия	Сущность, специфика, принципы, цели и задачи социально-психологического тренинга. Использование социально-психологического тренинга в профилактической работе с подростками.
Основы психологического консультирования	Особенности психологического консультирования лиц с различного рода аддикциями. Консультирование созависимых.
Клиническая психология	Отклонения в развитии психики как фактор риска в отношении формирования аддиктивного поведения. Потребность в изменении своего психического состояния при отклонениях в психическом развитии.
Психология профессиональной деятельности	Особенности личностного и профессионального самоопределения как фактор риска и протекции зависимого поведения подростков. Основы профориентационной работы с подростками.
Психология аддиктивного поведения (элективный курс)	Формирование целостной системы знаний в отношении аддиктивного поведения у подростков и социально-психологического воздействия на него.
Психология педагогической деятельности (дисциплина специализации)	Профилактика аддиктивного поведения как одно из основных направлений деятельности практического психолога образования. Организация психопрофилактической работы с подростками в условиях различных учреждений образования.

Мы убеждены в том, что научить кого-то можно только тому, что умеешь сам. Поэтому, чтобы обучить молодых людей новым формам поведения, воспитать нравственно и духовно богатую, стрессоустойчивую личность, способную самостоятельно, эффективно и ответственно строить свою жизнь, нужно самому обладать всеми этими качествами, знать способы эффективного преодоления жизненных проблем, развивать стереотипы здорового поведения, демонстрировать все это в процессе профессионального взаимодействия с подростками. Кроме того, специфика профилактики зависимого поведения подростков такова, что ни один специалист не сможет оказать положительного влияния на подростков, бо-

лее того, влияние будет отрицательным до тех пор, пока он не добьется доверия, признания и уважения со стороны тех, кого он будет пытаться просвещать и воспитывать. В связи с этим важнейшей частью подготовки волонтеров к профилактической работе с подростками стало проведение семинаров-тренингов. Занятия были направлены на развитие у будущих практических психологов психологических характеристик, составляющих систему личного противостояния зависимости (адекватной самооценки, эмпатии, критического мышления, мотивации достижения успеха, навыков конструктивного общения, разрешения конфликтов, поиска, восприятия и оказания социальной поддержки и т. д.).

При планировании работы с волонтерами мы понимали, что будущие педагоги и практические психологи, прежде всего, должны осознать, что в условиях школы существует целый ряд факторов риска зависимого поведения учащихся: подача учебного материала вне связи с реальным миром; ориентированность на приоритетность знания учебных предметов; нацеливание школьников на всепоглощающий учебный труд; загруженность учебной деятельностью, приводящая к тому, что у детей не остается времени на то, чтобы принадлежать самим себе, играть, общаться со сверстниками. В результате, вместо разумного знакомства детей с реальностью, происходит отрыв от нее. Не приобретя необходимого опыта столкновения с действительностью, при встречах с проблемами реального мира, ребенок оказывается беспомощным, а трудности при этом становятся не ступенями развития, а явлениями, сопряженными со страхом, неуверенностью и дискомфортом, которых хочется избежать любыми средствами. Важную роль в образовательном процессе играет личность педагога: ведь транслируя знания, педагог одновременно транслирует и различные стороны своей личности. При этом, к сожалению, работа педагога может стать в силу разных обстоятельств агентом его аддиктивной реализации. По данным исследователей, работогольная аддикция – достаточно распространенное явление в сфере образования [3]. Все вышесказанное свидетельствует о необходимости психолого-педагогической работы, направленной на осознание будущими педагогами и психологами всего, что связано с проблемой зависимости лично у них самих.

Одним из самых эффективных методов превентивной работы в образовательной среде, на наш взгляд, является метод косвенной (скрытой) профилактики зависимости. Сущность метода заключается в том, что при взаимодействии педагога с учащимися должны затрагиваться темы, казалось бы, не имеющие отношения к проблеме аддикции. При косвенном воздействии в личности постепенно воспитываются антиаддиктивные установки и убеждения, которые препятствуют развитию зависимого поведения. Но для того чтобы педагог мог эффективно влиять на учащихся, он должен и сам определиться, какое место различные агенты зависимости занимают в его жизни. Если педагог будет лукавить на этот счет, ученики перестанут ему доверять, и путь к эффективной профилактике будет закрыт.

Будущие педагоги и практические психологи образования должны уметь выявлять потенциальные возможности в рамках школьных предметов для обращения внимания учащихся на печальные последствия, вызванные присутствием в нашей жизни разного рода зависимостей. Данные факты должны доводиться до детей на уроках, в рамках изучения различных дисциплин путем включения в изучаемый материал. Например, на уроках биологии анатомии, химии можно продемонстрировать губительное влияние алкоголя на живые клетки (свертывание белка, обезвоживание тканей, утрата схожести у злаков). Даже в рамках, на первый взгляд «далеких» от проблемы зависимости уроках музыки, существует возможность содействия формированию антиаддиктивных убеждений школьников: учитель может включить в план занятий информацию об известных музыкантах (композиторах, исполнителях), жизнь и творчество которых оборвала пагубная зависимость (М. П. Мусоргский, В. С. Высоцкий, Э. Пресли и т. д.) [4].

Подобные потенциалы формирования антиаддиктивных установок и убеждений существуют в рамках каждого школьного предмета. Педагогические работники должны осуществлять свою деятельность таким образом, чтобы в ходе процесса обучения и воспитания учащиеся не только осваивали учебный материал, но и развивали и укрепляли систему личного противостояния зависимости, а также постепенно исправляли недостатки собственного психосоциального развития.

В системе первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подготовленные студенты-волонтеры принимали участие в проведении занятий с подростками в качестве помощников ведущего; оказывали организационно-методическую помощь психологу, социальному педагогу, учителям; принимали участие в работе с родителями, в мероприятиях, проводимых в школе. В процессе работы студенты проявили выраженный интерес, высокую активность и желание продолжения участия в проекте. Необходимо отметить, что участие студентов-волонтеров в занятиях с подростками оказало существенную помощь педагогу-психологу: во многих ситуациях они становились примером подражания для подростков, а их слова зачастую воспринимались школьниками с большим доверием, чем слова педагогов.

Сами студенты отметили ценность полученных в ходе подготовки знаний по проблеме зависимого поведения и его профилактики, практического опыта работы с подростками, но, в качестве основного приобретения, ими назывались изменение собственного отношения к проблеме зависимости, переосмысление ее роли в своей жизни и собственные личностные изменения.

Выявленные статистически значимые различия в динамике большинства исследованных копинг-ресурсов и копинг-стратегий подростков экспериментальной и контрольной групп, подтвержденные качественно-содержательным анализом и данными дополнительных методов исследования, позволили сделать вывод о том, что психолого-педагогическое воздействие существенно влияет на формирование протективных копинг-ресурсов и продуктивных копинг-стратегий подростков. Таким образом, исследование

позволило доказать эффективность психолого-педагогической работы, направленной на предупреждение аддиктивного поведения подростков, состоящей в формировании протективных копинг-ресурсов и продуктивных копинг-стратегий поведения школьников в условиях школы. Мы полагаем, что участие в реализации системы профилактики студентов-волонтеров внесло существенный вклад в повышение эффективности профилактической работы, а также позволило будущим практическим психологам образования получить специальную подготовку и опыт практической превентивной работы с подростками в процессе непосредственного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Змановская, Е. В.** Девиантное поведение личности и группы [Текст]/ Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб.: Питер, 2011. – 352 с.
2. **Психологическая служба** в современном образовании / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
3. **Симатова, О. Б.** Психология зависимости / О. Б. Симатова. – Чита: Забайкал. гос.-гум. пед. ун-т, 2007. – 304 с.
4. **Симатова, О. Б.** Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной средней школы [Текст]/ О. Б. Симатова. – Чита: ЗабГГПУ, 2009. – 172 с.
5. **Симатова, О.Б.** Система профилактики зависимого поведения подростков в условиях школы [Текст]/ О. Б. Симатова. – Чита: ЗабГГПУ, 2010. – 210 с.

УДК 88.4

Федоров Александр Федорович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и акмеологии Ковровской государственной технологической академии им. В. А. Дегтярева, zimburu@mail.ru, Ковров

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
ОСУЖДЕННЫХ МОЛОДЕЖНОГО ВОЗРАСТА
И ОСОБО ОПАСНЫХ РЕЦИДИВИСТОВ**

Feodorov Alexander Fedorovich

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of faculty of the general(common) psychology and acmeological the state technological academy him(it). V. A. Degtjareva of Kovrov, zimburu@mail.ru, Kovrov

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EDUCATIONAL PROCESS
CONDEMNED YOUTH AGE AND ESPECIALLY DANGEROUS
RECIDIVISTS**

Многолетний опыт исправления осужденных подтвердил необходимость выделения из общей массы осужденных лиц в возрасте от 18 до 30 лет и применения к ним наиболее эффективных форм и методов воспитательно-го воздействия. Статистика показывает, что в колониях общего и строгого режимов осужденных молодежного возраста в несколько раз больше, чем в других возрастных группах, осужденных за бандитизм, разбой, убийство, изнасилование, грабеж, хулиганство. До совершения преступления они характеризовались устойчивым отрицательным поведением. Возраст в той или иной известной мере определяет поведение человека, его интересы, потребности, жизненные планы. Если поведение и действия пожилых людей чаще всего являются следствием обдуманных решений, то для молодежи более характерны импульсивность, агрессивность, подверженность настроению и ситуации. Их мировоззрение крайне противоречиво, что объясняется, прежде всего, наличием в сознании элементов стихийности, отсутствием социально-значимого жизненного опыта.

Среди молодых осужденных немало лиц, у которых нет родителей - это отрицательно сказалось на их сознании, характере, чувствах и мировоззрении. Лишенные родительской ласки, испытавшие всяческие невзгоды и лишения, они душевно огрубели, ими постепенно овладело безразличие к себе, к своим поступкам и к своей судьбе. Это обстоятельство доказывает тот факт, что воспитательный процесс с этой категорией осужденных должен строиться на основе нормальных человеческих отношений между ними и сотрудниками колонии. Метод убеждения должен сочетаться с организацией общественно-значимого поведения. Нравственная самооценка осужденных молодежного возраста завышена, уровень притязаний высок.

Потребность в самоутверждении они удовлетворяют с помощью асоциальных средств, таких как угроза, запугивание, преувеличение своих заслуг, физическая расправа. Поведение осужденных молодежного возраста импульсивно, подвержено влиянию группы, в которую они входят. Они более конформны и нравственно неустойчивы. Особенности состава и социально-педагогической характеристики личности осужденных молодежного возраста требуют более продуманного подхода к их психологическому воспитанию. Это обусловлено тем, что их значительная часть не имеет трудовых навыков и привычек. Многие осужденные в возрасте 18–25 лет не имеют производственной квалификации, необходимого трудового стажа, часть из них вообще не участвовала в общественно полезном труде и вела паразитический образ жизни. Для этой категории осужденных свойственна низкая общественная активность.

Чем обусловлено поведение осужденного, как формируется его направленность? Совершая свои действия и поступки, осужденные руководствуются различными побуждениями. Для кого-то присуще чувство коллективизма, которое побуждает проявлять взаимовыручку, осознание гражданского долга. Потребность в познании, интерес к профессии вызывают осужденного совершенствовать свое профессиональное мастерство. Сознание и чувство долга, потребности и убеждения, установки и привычки, цели и перспективы – все это составные элементы направленности осужденного. Источником возникновения составных компонентов направленности осужденного является воздействие внешней среды на внутренний мир человека.

Осужденные молодежного возраста и особо опасные рецидивисты часто характеризуются аморальностью и социальной инфантильностью. А если педагогическая восприимчивость присутствует у осужденного, то его можно убедить, чтобы он встал на путь исправления через трудовую деятельность. Если осужденный заинтересован принять участие в трудовой деятельности, то можно сказать, что воспитательный процесс на правильном пути к исправлению и ресоциализации. Выяснив, что потребности осужденного имеют тенденцию определять направленность мыслей и уровень активности человека наблюдали, что наиболее ярко мотивационная сущность эмоций и чувств проявляется у людей молодого возраста, несовершеннолетних, не имеющих опыта волевого поведения, жизненного опыта.

У особо опасных рецидивистов слабо развита потребность к труду. Если такой осужденный и трудится, то лишь для маскировки, для видимости. Общественно полезный труд является мощным средством выработки здоровых взглядов, формирования здорового общественного сознания, является важнейшим фактором исправительного воздействия. Для результата воспитательного процесса, при изучении психологических особенностей осужденного надо знать отрицательные и положительные стороны, недостатки и достоинства личности осужденного. Необходимо выявить черты, которые привели осужденного к совершению преступления. Учитывая это, можно

выявить наклонности и стремления, склонить его к трудовой деятельности в местах лишения свободы.

Важно сосредоточить внимание на искоренение у осужденных пренебрежительного отношения к труду. Большое значение в работе с осужденной молодежью имеет правильная организация досуга. Следует шире вовлекать осужденных в кружки художественной самодеятельности, организовывать спортивные соревнования, давать им поручения. Особое место в исправления этой категории осужденных имеет индивидуальная психологическая работа. Индивидуальная работа должна проводиться по определенной системе с привлечением шефов и наставников.

В настоящее время общественностью и работниками правоохранительных органов признается неудовлетворительное качество деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. В последнее время в уголовно-исполнительной системе произошли существенные изменения, в частности, администрация колоний значительно утратила свое влияние в рамках воспитательного процесса. Однако согласно международно-правовым актам администрация колонии должна максимально организовать деятельность всех осужденных.

Наиболее актуален в настоящее время процесс самовоспитания осужденных, ярким проявлением которого является участие осужденных в самодеятельных организациях.

Создание самодеятельных организаций было вызвано повсеместным введением в управление государством принципов выборности и самоуправления, коллективных форм деятельности. Зародившись в тоталитарном Советском государстве, самодеятельные организации были призваны привить осужденным коллективные формы деятельности.

Формальная и неформальная самоорганизация осужденных является неизбежным процессом, который обусловлен тем, что применение уголовных санкций, в том числе и в виде лишения свободы, способствует обособлению осужденных от остального общества. Образование общности с собственной иерархической системой позволяет им самоутверждаться, подниматься вверх по лестнице социальной субсистемы. Администрации необходимо создать условия для того, чтобы осужденный обретал «вторую жизнь» не в рамках неформальной среды, а в самоорганизациях осужденных с социально-позитивными целями, что позволит не только оторвать осужденного от условий его криминализации, но и ликвидировать его «отчуждение» от общества.

Для того чтобы создавать условия для появления самоорганизаций осужденных, необходимо понимать внутренние причины поведения осужденных, возникающие в мотивационной сфере.

Особую роль в мотивационной сфере осужденных занимают осмысленные жизни и личностные ценности. Это основные цели человека, которые отражают долговременную жизненную перспективу и определяют смысл жизни человека.

Было проведено исследование личностных ценностей осужденных, в ходе которого было опрошено 165 осужденных, отбывающих наказание в исправительных учреждениях УФСИН России по Владимирской области.

Целью исследования являлось изучение отношения к жизни и личностных ценностей осужденных по их отношению к труду, своему трудоустройству, участию в общественной жизни производственной деятельности учреждения. В ходе исследования предполагалось выяснить, что осмысление жизни и структура личностных ценностей осужденных, положительно относящихся к труду и участия в общественной жизни производства, отличаются в социально-позитивном плане от таких же показателей у осужденных, нейтрально и отрицательно относящихся к трудовой деятельности.

В соответствии с этим были поставлены следующие задачи:

1. Изучить отношение осужденных к труду;
2. Исследовать показатели отношения к жизни и личностно-ценные мотивы осужденных;
3. Провести сравнительный анализ показателей осмысления жизни и смыслообразующих мотивов осужденных в зависимости от их отношения к трудовой деятельности.

В ходе исследования были получены следующие результаты.

1. Выявлены три группы осужденных с различным отношением к трудовой деятельности: первая группа – осужденные с положительным отношением (25% опрошенных); вторая – с нейтральным отношением (43%); третья – с отрицательным (32%).

2. Результаты исследования личностных ценностей подтвердили результаты других исследователей. Осужденные по особенностям мотивационно-смысловой сферы отличаются в социально-негативном смысле от законопослушных граждан. Такие социально-позитивные цели, как здоровье, интересная работа, законность, не находятся однозначно в верхней части иерархии.

3. Исследование показателя осмысления жизни осужденных продемонстрировало значимые отличия осужденных от законопослушных граждан. У осужденных был отмечен низкий общий уровень осмысления жизни: отсутствие целей в будущем, неудовлетворенность своей жизнью в настоящем, прожитой жизнью, неверие в способность контролировать события собственной жизни, фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, а свобода выбора иллюзорна.

4. Сравнительный анализ иерархии личностных ценностей осужденных показал наличие значимых отличий между группами осужденных с различным отношением к труду. Между осужденными первой и второй групп отличия слабо выражены, а иерархия личностных ценностей осужденных третьей группы значительно социально-негативно отличается от иерархий первой и второй групп. Иерархия личностных ценностей осужденных первой группы наиболее близка к иерархии законопослушных граждан.

5. При сравнительном анализе показателей осмысления жизни осужденных трех групп самые высокие были отмечены у первой группы осужден-

ных. По общему показателю осмысления жизни они близки к законопослушным гражданам. Осужденные первой группы характеризуются как целеустремленные, воспринимающие свою жизнь интересной, эмоционально насыщенной, а также обладающие достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, имеющие убеждение в том, что человек может свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, на основании данных результатов можно сделать вывод гипотеза. Осмысление жизни и структура личностных ценностей осужденных, положительно относящихся к трудовой деятельности, в социально-позитивном плане отличается от таких же показателей у осужденных, нейтрально и отрицательно относящихся к самостоятельным организациям.

Предположительно социально-позитивная самоорганизация осужденных приводит к проявлению в их мотивационной сфере признаков, способствующих процессам их исправления, перевоспитания и ресоциализации.

Особую группу в исправительных учреждениях составляют лица молодого возраста, переведенные из воспитательной колонии. Осужденные приносят, как правило, большое количество нарушений дисциплины. Такое поведение основывается на педагогической невосприимчивости этими лицами установленных нор и правил режима колоний для осужденных. Функционально педагогическая невосприимчивость выступает в виде эмоционально-смыслового барьера между осужденными, переведенными из воспитательной колонии и сотрудниками исправительных учреждений, между осужденным и коллективом. Неприятие осужденными педагогических воздействий связано с рядом обстоятельств и зависит от внутренних и внешних факторов (компонентов). К первым относятся сформированное отрицательной направленности, определенной негативной позиции; конфликтность осужденного, переведенного из воспитательной колонии, с окружающими; обостренность психических процессов в том или ином конкретном проявлении (поведении). Ко вторым - отрицательный психологический климат, в котором протекает воспитательный процесс, и применяются методы педагогических воздействий; не всегда продуманная система воспитательных мероприятий, строящаяся без учета особенностей личности рассматриваемой категории осужденных.

В силу указанных обстоятельств одни осужденные, переведенные из воспитательной колонии, сразу же по прибытии в исправительную колонию принимают роль нарушителя режима со всей ее поведенческой атрибутикой (то есть откровенно признают себя неисправимыми дезорганизаторами). Другие, полагаясь на личное физическое превосходство, волевые качества, прибегают к угрозам, запугиванию, грубости, дерзости, опираясь при этом на друзей по отрицательным малым группам.

Педагогическая невосприимчивость представляет собой определенное психическое состояние и, естественно, ее уровень определяется, прежде

всего, глубиной конфликта осужденного, переведенного из воспитательной колонии, с окружающими.

Первый уровень педагогической невосприимчивости характеризуется тем, что у осужденных, переведенных из колоний для несовершеннолетних, проявляются отдельные, эпизодические конфликтные состояния с окружающими, стихийная ориентация на антиобщественные нормы. Они совершают асоциальные проступки и правонарушения из-за боязни быть трусом, потерять авторитет, стремясь добиться такими действиями одобрения и признания группы отрицательного направления. Совершая проступки, эти осужденные вначале испытывают некоторое эмоциональное неблагополучие, но при помощи оправдательных мотивов («я как все», «не хочу быть белой вороной») восстанавливают душевный покой.

Второй уровень педагогической невосприимчивости отличается от первого тем, что отдельные конфликтные проявления, возникающие в процессе исправления у осужденных, переведенных из воспитательной колонии, объединяются в устойчивое состояние конфликтных вспышек, асоциальные явления с их стороны учащаются. В данном случае эти осужденные совершают асоциальные проступки и правонарушения, поскольку они определяются их статусом членов небольшой группы отрицательной направленности, на нормы которой они ориентируются в своем поведении.

Третий уровень педагогической невосприимчивости характеризуется преобладанием конфликтных состояний в процессе воспитательного воздействия. При этом поведение осужденных, переведенных из воспитательной колонии, сопровождается частыми конфликтными реакциями на педагогические требования и отличается асоциальной направленностью, сопровождающейся правонарушениями и даже преступностью в исправительной колонии. В данном случае эти осужденные совершают проступки под влиянием собственных асоциальных установок.

Преодоление педагогической невосприимчивости и формирование положительного отношения к воспитательным мероприятиям у осужденных, переведенных из воспитательной колонии, рекомендуется осуществлять по двум направлениям: работа со всеми осужденными, переведенными из колоний для несовершеннолетних, и работа с каждой группой этих правонарушителей в соответствии с уровнем педагогической невосприимчивости, на котором они находятся в данный момент [6].

Положительное воздействие к воспитательным мерам наблюдается тогда, когда осужденные, переведенные из воспитательной колонии, осознают жизненную значимость воздействий, проявляют интерес к результатам. Практика убеждает в том, что оптимальным для восприятия педагогического воздействия будет сочетание эмоционального отношения с осознанием жизненной значимости воспитательных мер. Среди других факторов, благоприятствующих восприимчивости к мерам воздействия, можно назвать доверие, расположение, спокойное жизнерадостное состояние.

Восприятие воспитательных мер зависит и от содержания и объема информации, которая в них содержится. Если меры отвечают интересам, потребностям и установкам осужденного, переведенного из воспитательной колонии, они быстро воспринимаются, в противном случае возникают субъективные барьеры в восприятии этих мер. Информация большого объема иногда утомляет и притупляет восприятие. Для сотрудников исправительной колонии очень важно психологически подготовить осужденного, переведенного из колонии для несовершеннолетних, к восприятию новых условий и осуществлять этот процесс постепенно. При этом по мере исправления этой категории лиц убеждение как способ воспитательного воздействия должен становиться ведущим в исправлении осужденных. Восприятие педагогических мер зависит от дифференциации педагогических воздействий с учетом уровней педагогической невосприимчивости осужденных, переведенных из воспитательных колоний.

В работе с осужденными, находящимися на первом уровне педагогической невосприимчивости, следует наметить следующие перспективные пути воспитательного процесса. Необходимость включить эту категорию осужденных в коллектив, члены которого имеют положительные интересы и потребности, актуальна. Попытаться организовать для этих осужденных общественно полезные поручения, которые могут принести личный и общественный успех. Через успех в общественно полезной деятельности снять с них оправдательную мотивацию.

В работе с осужденными, находящимися на втором уровне педагогической невосприимчивости, основными путями, приносящими положительный воспитательный эффект, является изменение отрицательных установок путем включения в интересную для них общественно полезную деятельность. Устранение конфликтных отношений через налаживание положительных контактов с коллективом осужденных и сотрудников исправительной колонии через оказание помощи в трудовой, учебной, общественной деятельности, через актуализацию положительных интересов в общественно полезных видах деятельности.

В работе с осужденными, находящимися на третьем уровне педагогической невосприимчивости, эффективными являются следующие пути: изменение статуса этих осужденных, основанного на позиции лидера отрицательной малой группы, посредством разобщения группы путем замены партнеров, имеющих отрицательную направленность, на партнеров с положительной направленностью. Привлечение данной категории осужденных к организации общественно полезной деятельности и использование в этом деле их организаторских способностей. Создание в отряде исправительной колонии такой воспитательной микросреды, в которой их интересы и потребности приобретали бы социально позитивную направленность [1].

Воспитательная работа в колониях строгого режима строится с учетом педагогической, социальной и криминальной запущенности осужденных рецидивистов. При ее организации и осуществлении необходимо в первую

очередь разоблачать антиобщественную сущность их поступков, преступлений. Многие из осужденных отбывают наказание в исправительной колонии строгого режима за совершение одних и тех же по характеру преступлений. В связи с этим, организуя воспитательную работу необходимо выявлять таких лиц, с тем, чтобы сосредоточить усилия, прежде всего, на искоренении у них антиобщественных взглядов, привычек, свойств и качеств личности, лежащих в основе их однородных преступлений [2].

В трудовом воспитании рецидивистов очень важную роль играет вовлечение их в производственную деятельность конкретность, точность и выполнимость задания, строгий учет труда. Поэтому необходимо добиваться такой организации производственного процесса, которая обеспечивала бы высокий трудовой ритм и необходимое напряжение, вносила порядок и дисциплину в выполнении всех технологических операций. Важным фактором повышения эффективности трудового процесса в колонии является создание крупного современного производства, что дает возможность занять квалифицированным трудом всех трудоспособных осужденных, увеличить объем реализуемой продукции. В трудовом воспитании осужденных рассматриваемой категории большое значение приобретает практическая, нравственная и психологическая подготовка их к труду.

Практическая подготовка к труду включает в себя привитие осужденным трудовых навыков и обучение специальности, необходимой для работы после освобождения из колонии; нравственная подготовка - воспитание у них таких качеств личности, которые дадут им возможность участвовать в современных рыночных отношениях; психологическая подготовка к труду заключается в формировании у рецидивистов стремления и желания трудиться, в развитии готовности и способности к труду на государственных и частных предприятиях. В колониях строгого режима «долгосрочники» имеют перспективу получить среднее образование. Однако в связи с тем, что рецидивисты имеют низкий уровень образования и культуры, отрицательно относятся к учебе в школе, создаются определенные трудности в привлечении их к учебе и в усвоении ими учебного материала. Поэтому первоочередной задачей учителей школы является формирование у осужденных положительного отношения к учебе, внутренней готовности к обучению и усвоению учебного материала. Здесь важна и разъяснительная работа («о пользе знаний»), и моральные и материальные стимулы и неукоснительное требование к повышению знаний.

Таким образом, при организации педагогического процесса в колониях строгого режима следует учитывать специфические режимные условия, специфику контингента осужденных. Неоднократно судимые осужденные отбывают наказания в основном в колониях строгого и особого видов режима.

За долгие годы пребывания в местах лишения свободы осужденные утратили жизненные перспективы, многие из них находятся в состоянии отчаяния, туннельность вошло в их кровь и плоть, а мотивы трудовой деятельности являются по своему содержанию корыстными. Неоднократно судимых и

особо опасных рецидивистов отличают чрезвычайно завышенный уровень притязаний, гипертрофированное самомнение. Они причисляют себя к смелым, решительным людям, легкомысленно, без чувства сожаления относятся к факту утраты своей свободы. Эта категория осужденных нередко противодействует воспитательным мероприятиям, добиваясь признания своего верховенства над другими, стремится подчинить их своему влиянию, что зачастую ведет к конфликтам, разрешаемых с позиции силы, дабы утвердить свое лидерство [6].

На организацию педагогического процесса в колониях особого режима влияют следующие факторы: относительная однородность осужденных при высокой степени общественной опасности, криминальной зараженности и педагогической запущенности; длительность сроков наказания, продолжительный отрыв от социальных связей на свободе; наличие значительного количества лиц с психическими аномалиями, инвалидов; низкий уровень культуры осужденных, а также особенности их камерного содержания и другие более строгие режимные ограничения [3].

Трудности воспитательной работы с особо опасными рецидивистами состоят в том, что их взгляды, убеждения, криминальные установки закрепились в привычках, совершение каждого нового преступления требует все меньше напряжения. Для реализации процесса исправления необходимо: всестороннее изучение личности с целью выявления потенциально положительных качеств, то есть тех, которые могут стать положительными; опора на выявленные качества с постепенным изменением их направленности; специальное создание условий и педагогических ситуаций, в которых осужденный вынужден вести себя положительно; постоянный контроль за поведением осужденных с целью выявления малейших сдвигов к лучшему и своевременное их стимулирование; применение в ряде случаев моральных поощрений не за отличие, а за нормальное человеческое поведение в расчете на хорошее поведение в будущем [4].

Главная задача методики психологического воспитания с осужденными, отбывающими в колониях строгого режима, – это добиться от рецидивиста, чтобы он осознал антиобщественную сущность своего поведения, вину перед обществом. Из этого следует две важнейшие специфические задачи психологической работы: всеми ее средствами добиваться коренной ломки вредных антиобщественных взглядов осужденных и формирование правильного мировоззрения; параллельно с этим осуществлять работу, направленную на изменение отрицательных свойств личности и характера особо опасных рецидивистов [5].

Среди особо опасных рецидивистов выделяется группа осужденных с аномалиями в психике. Процесс исправления данной категории осужденных осложняется тем, что лица, занимающиеся воспитанием должны знать наиболее распространенные психические аномалии; чем отличаются лица с аномалиями от психически больных и психически здоровых осужденных; каковы особенности процесса исправления этих лиц.

В качестве организационных достижений воспитательного эффекта к работе с аномальными осужденными выступают их выявление и учет. Прослушивание осужденными радиопередач в свободное время ограничений не имеет. Помимо передач центрального и республиканского радиовещания, по местному радиоузлу транслируются предварительно записанные на магнитофонную ленту лекции на правовые, нравственные, производственные темы. Одним из важнейших форм воспитания особо опасных рецидивистов являются доклады, групповые и индивидуальные беседы, но их проведение в колониях особого режима ограничено размещением осужденных по камерам. На лекции и доклады здесь вместе могут собираться лишь те осужденные, которые работают на одном производстве или содержатся в одной камере. Поэтому большинство лекций читается по радио, что, конечно, исключает живое общение со слушателями. Важное значение в колониях особого режима имеет трудовое воспитание [3].

Оно направлено на искоренение паразитизма, презрения и ненависти к любому труду, постепенное приучение осужденных к повседневным, трудовым усилиям, обучение навыкам трудовой деятельности. Приобщение особо опасных рецидивистов к труду и трудовое воспитание должны осуществляться поэтапно. На первом этапе важно преодолеть инерцию паразитического образа жизни, использовать труд как средство моральной встряски. Поскольку большинство особо опасных рецидивистов не имеют высокой квалификации и трудовых навыков, постольку важнейшее значение на этом этапе имеет приобщение их к любому труду, в том числе и неквалифицированному, тяжелому физическому труду. В дальнейшем, сочетая тяжелый физический труд и профессиональное обучение, необходимо переходить к более квалифицированному труду, с использованием современной техники, на базе современно организованного производства. Основные мотивы трудовой деятельности по степени важности их для опасных рецидивистов следующие: тяга к общению с другими осужденными, компенсация недостатка камерного общения; желание побыть на свежем воздухе; стремление «убить время»; стремление к улучшению материального положения: накопить денег перед освобождением, поскольку помощи ждать неоткуда; получить часть заработанных денег нелегально для игры в карты; накопить денег для приобретения необходимых продуктов в ларьке. Особое значение для трудового воспитания особо опасных рецидивистов имеет вовлечение их в коллективный труд.

Испытываемый осужденными недостаток социальных контактов (общения) должен компенсироваться в коллективном труде таким, образом, чтобы они наглядно увидели силу взаимосвязи, научились подчинять личные интересы интересам коллектива.

Организация труда с инвалидами преследует цель занять их время преодолеть комплекс неполноценности, дать им специальность, которая пригодится на свободе.

Важную роль в исправлении осужденных выполняет режим. Есть существенные особенности воспитания осужденных, содержащихся в одиноч-

ных и групповых камерах, в обычных жилых помещениях. Строгая изоляция осужденных по камерам, а также одиночное содержание не позволяют в полной мере использовать многие средства исправления осужденных, затрудняют формирование их нравственности. Наиболее сильно особый режим действует на осужденных в первый период отбывания ими наказания. Поэтому адаптационный период должен быть под усиленным контролем воспитателей: правильные взаимоотношения между сотрудниками и осужденными, налаживание в камере положительных взаимоотношений и общения между осужденными, создание традиций, нормального психологического климата.

Психологическая работа с осужденными в колониях особого режима решается успешнее, если сотрудники в данном случае знают специфику педагогического процесса, правильно применяют средства и способы воспитательного воздействия на рецидивистов.

Библиографический список

1. **Башкатов, И. И.** Психология групп осужденных молодежного возраста [Текст]/ Башкатов, **И. И.**. М., 1999.
2. **Игошев, К. Е.** Психология преступных появлений среди молодежи [Текст]/ К. Е. Игошев. – М., 1971.
3. **Деев, В. Г.** Психология направленности личности осужденных молодежного возраста [Текст]/ В. Г. Деев. – Рязань, 1984.
4. **Литвишков, В. М.** К вопросу о преемственности воспитательной работы с осужденными, переведенными из ВТК в ИТК / Система воспитательной работы с осужденными к лишению свободы [Текст]/ В. М. Литвишков. Рязань, 1982. С. 42–48.
5. **Пирожков, В. Ф.** Преступный мир молодежи [Текст]/ В. Ф. Пирожков. – Тверь, 1994.
6. **Пирожков, В. Ф.** Криминальная психология [Текст]/ В. Ф. Пирожков.. – М.: «Ось-89», 2001. – 704 с. Издание учебное (Юридическая психология).

РАЗДЕЛ V

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Дубинин Сергей Николаевич

Кандидат педагогических наук, член-корреспондент Международной академии информатизации, доцент кафедры теории государства и права юридического факультета Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, dubinin-sergey@mail.ru, Костанай

ОСОБЕННОСТИ СЕМЬИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ВОЗНИКНОВЕНИЮ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Dubinina Sergey Nikolaevich

The Candidate of pedagogical science, the member of International academy of informatization, Professor Assistant of the chair of theory and right at the faculty of right, Kostanay State University named after A. Baytursynov, Republic of Kazakhstan, Dubinin-sergey@mail.ru, Kostanay

FAMILY FEATURES THAT CONTRIBUTE ADDICTION TO DRUGS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

В условиях сегодняшнего дня наряду с проблемами алкоголизма в научной и популярной литературе широко обсуждаются проблемы наркомании. О проблемах наркомании заговорили и стали всесторонне обсуждать в средствах массовой информации только с середины 80-х годов двадцатого столетия. Парадоксом этого периода является то, что наркоманы к этому времени по степени информированности о многообразии наркотических веществ и способах их применения и добычи заметно «обогнали» осведомленность сотрудников правоохранительных органов, призванных бороться с этим социальным злом и даже медицинских работников - профессионалов в этой сфере. Поэтому сегодня проблемы наркомании стали еще более острой проблемой для нашего общества.

Наркотики сопровождают человечество на протяжении всей его истории. Сובлазн получить удовольствие слишком велик, чтобы удержаться от него на том лишь основании, что «этого делать нельзя». В мировом масштабе число жертв этого порока больше, чем от всех известных войн и катастроф. Несмотря на самые современные средства борьбы с наркоманией, число добровольных рабов дурмана угрожающе растет. По мнению специалистов, приобщению молодежи к наркотикам способствуют три основные причины:

- 1) рынок, поставляющий наркотики;
- 2) среда, благоприятствующая или допускающая применение наркотиков;

3) определенное индивидуальное предрасположение к пороку.

В *первом* случае необходимы действия правоохранительных органов для борьбы с наркоторговцами. Во *втором* случае нужны согласованные действия государства и общественности по устранению социальных причин наркомании. В *третьем* случае может помочь только профессиональная консультация специалистов: психотерапевтическая и наркологическая помощь психолога и врача.

Однако реально уберечь подростка от наркотической зависимости могут только люди, заинтересованные в его судьбе и здоровье, принимающие участие в его проблемах.

По классификации ВОЗ наркомания относится к разряду психических заболеваний и характеризуется наличием у больного признаков аутодеструктивного поведения (стремления к саморазрушению). Но в отличие от других заболеваний, поражающих психику, наркомания «заразна», у нее есть источники распространения и способы передачи. А раз так, то можно говорить о средствах профилактики и лечения. Источником заражения являются потребители и распространители наркотиков, а способом передачи – распространение информации.

Наркомания чаще всего является продуктом патологического развития личности в результате дефицита правильного воспитания в семье, серьезных нарушений процесса социализации, что в сочетании с генетическими отклонениями и неблагоприятными условиями среды жизнедеятельности ведет к появлению тяги к употреблению наркотических веществ.

В странах СНГ в последнее десятилетие отмечается беспрецедентный рост распространения и омолаживания наркозависимости. При этом наблюдается отчетливая тенденция к все большему снижению возраста первых проб. Распространение наркотиков в среде несовершеннолетних принимает характер эпидемии, они становятся привычным компонентом молодежной субкультуры.

Наркотики – это не просто некие яды, опасность которых однозначно оценивается всеми и детьми в том числе. Потребление наркотических веществ – это составная часть образа жизни многих подростков.

Особую тревогу вызывает резкое омоложение контингента больных различными видами наркомании.

В Республике Казахстан самому молодому наркоману исполнилось 7 лет. Снижение нижней границы наркотизации до 7–11 лет составляет главную особенность современной эпидемии наркомании [1].

Дети и подростки со свойственной этому возрасту особой чувствительностью, оказываются наиболее незащищенными, уязвимыми, одинокими и психологически беспомощными перед жизненными трудностями. Часто они не готовы к новым жестким требованиям общества, не способны сделать самостоятельный выбор и взять на себя ответственность за свое поведение, за свое будущее, и поэтому оказываются в стрессовых ситуациях. Не обладая жизненными навыками, не умея выбирать эффективные

способы снятия напряжения, которые давали бы им возможность сохранить свою индивидуальность и сформировать здоровый и эффективный стиль жизни, они не справляются с многочисленными проблемами. Это приводит к дезадаптивному и саморазрушающему поведению, и в первую очередь к употреблению наркотических веществ.

Сегодня уже никто не отрицает тот факт, что детская и подростковая наркомания все-таки существует в нашем обществе, все понимают тяжесть ее последствий, как для личности маленьких наркоманов, так и для общества в целом.

Одним из немаловажных факторов детской и подростковой наркомании является семья. Таким образом, необходимо рассмотреть основные сферы жизни семьи, при патологическом развитии которых повышается риск возникновения наркотической зависимости у ребенка.

Родительско-детские отношения - это система разнообразных чувств родителей по отношению к ребенку, а также ребенка по отношению к родителям, особенностей восприятия, понимания характера личности и поступков друг друга.

Особенность родительско-детских отношений состоит в том, что они отличаются особой эмоциональной значимостью, как для ребенка, так и для родителей. Очевидно, что особенность родительского отношения изменяется в зависимости от возраста ребенка. Важнейшими проявлениями родительского отношения являются нежность, забота, чувствительность к потребностям ребенка, надежность, обеспечение безопасности, предсказуемость, последовательность. Эти отношения включают в себя две противоположные тенденции. Одна из них – стремление к познанию, риску, волнующим ситуациям, а другая – стремление к защите и безопасности. Одна тенденция побуждает ребенка к отделению от родителей и стремлению во внешний мир, в то время как другая возвращает его обратно. Умение родителей правильно поощрять эти тенденции определяет полезность родительского отношения для развития ребенка. В проблемных семьях преобладает одна из этих тенденций. *В первом* случае происходит эмоциональное отвержение ребенка, когда родители лишь формально играют роль воспитателей, на самом деле не интересуясь жизнью своих детей. Тогда ребенок предоставлен самому себе, его потребность в любви и близких отношениях оказывается неудовлетворенной. *Во втором* случае, наоборот, родители следят за каждым шагом ребенка, не предоставляют ему никакой самостоятельности, считают его маленьким, берут на себя ответственность за всю его жизнь. Тогда ребенок начинает протестовать весьма активно и разрушительно. В этом случае для ребенка наркотик – это своего рода избавление от постоянной родительской зависимости и приобретение в какой-то степени внутренней свободы. Дети могут использовать наркотик как аргумент в борьбе за собственную независимость. И против него родители часто оказываются бессильны.

Важной особенностью родительско-детского общения является соответствие вербального и невербального проявления отношений. Известно, что информация передается от человека к человеку не только при помощи слов. Смысл общения складывается из интонаций, мимики, жестов – всего того, что выражает истинные чувства и отношения.

В семьях наркозависимых быстро складывается некий скрытый подтекст в поведении и взаимоотношениях – недосказанность, неискренность, когда говорится одно, а подразумевается совсем другое. Эти «двойные послания», содержащие несоответствие между вербальными и невербальными сообщениями, обращенными к ребенку, трудно понимать. «Затуманенный» смысл сообщений затрудняет ориентирование ребенка в семейной ситуации, искажает ответ на самый важный для него вопрос – любят ли его родители? Это вызывает тревогу, чувство неопределенности, причины которой вряд ли могут быть определены ребенком самостоятельно. Подобная ситуация становится хронической, ведет к невротическому развитию личности ребенка, становится дополнительным источником отклонений в его поведении. [3]

В семьях, в которых родители не устанавливают четких норм поведения, в которых дети остаются предоставленными самим себе и где дисциплинарная практика чрезмерно сурова и непоследовательна, дети подвергаются большому риску совершения правонарушений и частого употребления наркотиков. Здоровые, эмоционально насыщенные отношения в семье чаще всего являются фактором, предотвращающим тягу ребенка к наркотическим веществам. Дети, рожденные или воспитанные в семьях с алкогольными традициями, подвержены большому риску пристраститься к алкоголю и наркотикам. В этом свою роль, по-видимому, играют как генетические факторы, так и влияние непосредственного окружения. Например, мальчики, родившиеся в семье алкоголика, даже воспитываясь в семье, усыновившей их, подвергаются в 4 раза большому риску стать алкоголиками, чем мальчики, родившиеся в нормальных семьях. Употребление алкоголя и наркотиков родителями и позитивное отношение к алкоголю; в семьях, где родители для того, чтобы расслабиться, употребляют запрещенные наркотики или много пьют (не обязательно становясь алкоголиками) имеется большая вероятность, что дети начнут употреблять алкогольные напитки в подростковом возрасте. Если родители к тому же приобщают своих детей к употреблению наркотиков, включая, конечно, и алкоголь, риск возрастает. Чем больше членов семьи употребляют алкоголь и наркотики, тем выше риск.

Очевидно, что в таких семьях вероятно раннее приобщение к спиртному. Оно влечет высокую вероятность того, что дети начнут испытывать алкогольную или другую зависимость или у них возникнут проблемы со злоупотреблением алкогольными напитками в юношеском или зрелом возрасте. Молодые люди, начинающие пить в возрасте до 15 лет, подвергают себя в два раза большому риску, чем те, кто не спешит пробовать спиртное, пока им не будет за девятнадцать.

В семьях, в которых родители не устанавливают четких норм поведения, в которых дети остаются предоставленными самим себе и где дисциплинарная практика чрезмерно сурова и непоследовательна, подростки подвергаются большому риску совершения правонарушений и частого употребления алкоголя и наркотиков. Здоровые, эмоционально насыщенные, отношения в семье чаще всего являются фактором, предотвращающим тягу ребенка к алкоголю и наркотикам.

В данном случае задача центров социально-психологической помощи состоит в психолого-педагогической и социально-психологической коррекции отношений в семье и обучении родителей и детей способам эффективного межличностного взаимодействия [3].

Также необходимо обратить внимание и на тот факт, что наркотические вещества влияют на изменения личности ребенка.

Проведенные клинические и психологические исследования детей-наркоманов позволяют в общем виде представить картину тех изменений личности, которые происходят под воздействием регулярного употребления наркотических веществ.

Отмечается резко выраженная лабильность поведения, сильная раздражительность, граничащая с импульсивностью, а порой переходящая в агрессивность.

Дети-наркоманы не способны к длительному волевому усилию над собой, не могут более или менее долго фиксировать свое внимание на чем-либо. Их интересы бедны и ограничены удовлетворением влечений из области низших эмоций.

Отдельные исследования ряда ученых подчеркивали, что ранняя наркотизация нарушает процесс гармоничного развития личности, отрицательно сказывается на физическом, психическом и интеллектуальном здоровье ребенка.

Так, у детей-наркоманов значительно замедляется темп умственных операций. Для них характерны отсутствие или размытость нравственных ограничений и моральных норм, бедность эмоций, повышенная внушаемость, отсутствие творческих способностей.

Также у детей и подростков наркоманов обнаруживается более быстрый темп нарастания зависимости от наркотика, наступление эйфории от небольших доз, тяжелое протекание процесса абстиненции, повышенная толерантность [4].

Таким образом, исходя из всего выше изложенного, можно сделать следующие *выводы*.

Наркомания – это болезненное психическое состояние, характеризующееся пристрастием к наркотическим веществам.

Наркомания чаще всего является продуктом патологического развития личности в результате дефицита правильного воспитания в семье, серьезных нарушений процесса социализации.

Профилактика и преодоление детской и подростковой наркомании это сложная социальная проблема, включающая в себя медицинский, педагогический, юридический и психологический аспекты.

Распространение различных видов наркомании среди детей и подростков, прежде всего, обусловлено социально-экономическими, социально-психологическими и психолого-педагогическими причинами: детской беспризорностью, отсутствием целенаправленного и систематического воспитания со стороны школы и семьи, воздействием отрицательной микросоциальной среды.

Ранняя наркотизация нарушает процесс гармоничного развития личности, отрицательно сказывается на физическом, психическом и интеллектуальном здоровье ребенка.

Библиографический список

1. **Билибин, Д. П.** Патопфизиология алкогольной болезни и наркоманий. [Текст]/ Д. П. Билибин, В. Е. Дворников, М. Изд-во УДН, 1991. – С. 104
2. **Даренский, И. Д.** Расширенная клиническая оценка состояния наркологических больных [Текст]/ И. Д. Даренский. // Наркология. – Москва. – № 8, 2003. – С. 34–38.
3. **Змановская, Е. В.** Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). [Текст]/ Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
4. **Имамов, А. Х.** Социальная и наследственная характеристика семей подростков, страдающих наркоманией [Текст]/ А. Х. Имамов, М. А. Караходжаева. // Вопросы наркологии Казахстана, Том 7 – № 4, 2007.

УДК 371.268

Сергеева Светлана Николаевна

Аспирант кафедры педагогики начального образования ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

**СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ
НА ОСНОВЕ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННОГО АНАЛИЗА
РЕЗУЛЬТАТОВ УРОВНЕЙ ИХ ВОСПИТАННОСТИ**

Sergeyeva Svetlana Nikolayevna

Postgraduate of the primary education subdepartment of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Y. Yakovlev

**THE CONTENT OF PEDAGOGICAL GUIDANCE OF PRIMARY
SCHOOLCHILDREN UPBRINGING IN A FAMILY IN TERMS
OF THE CAUSATIVE-CONSECUTIVE ANALYSIS**

Педагогическое сопровождение – это многогранное явление. Оно может осуществляться на разных уровнях: личности, школы, родителей, социума, детских, подростковых, юношеских объединений и др. Ряд отечественных педагогов термин «сопровождение» толкуют как помощь школьнику, процесс совместной деятельности сопровождающих и сопровождаемых (А. В. Мудрик, В. А. Сластенин и др.), как действие субъектов воспитания, обучения, развития, саморазвития в целях оказания помощи, содействия в затруднительных ситуациях (М. И. Губанов), как помощь детям, имеющим проблемы в психическом развитии (Л. М. Фридман, А. И. Дубровина), как создание педагогических и социально-психологических условий для школьной адаптации первоклассников, изучение динамики развития начальной школы (Р. В. Овчарова) и др.

Особенность развития системы сопровождения на современном этапе – необходимость решения задач сопровождения ребёнка в условиях модернизации образования, при изменениях в его структуре и содержании.

Взаимодействие педагогов с семьей на современном этапе развития общества затруднено, что обусловлено рядом веских причин. Семья претерпевает сегодня существенные изменения. Социально-экономические реформы ухудшили положение семьи, детей, молодёжи. Многие родители самоустранились от воспитания детей. Напряжение возрастает оттого, что усиливается расслоение семей по уровню доходов, растёт число разводов, внебрачных детей; разрушается традиционная структура семьи, меняются старые, общепринятые нормы поведения, характер супружеских отношений, взаимоотношения между родителями и детьми, отношение к воспитанию. В результате оказалась разрушенной многовековая, спонтанная передача народного педагогического опыта от родителей к детям, от старших к младшим, утрачены многие ценности, которые веками считались основой воспитания.

Необходимость и значимость взаимодействия педагогов с семьями учащихся сегодня – жизненно важная необходимость. Анализ взаимодействия образовательного учреждения и семьи подтверждает, что педагоги испытывают трудности в общении с отцами и матерями, в поддержке с ними связей, в организации дифференцированной работы по психолого-педагогическому просвещению родителей (особенно в неблагополучных семьях). В помощи со стороны нуждается и семья – 46,3% взрослых. Они понимают трудности своих детей, но не могут оказать им помощь.

Наибольшую трудность для родителей представляет установление доверительных отношений с ребёнком, умение вести с ним беседу в атмосфере взаимопонимания. Не умеют родители учитывать возрастные изменения в психике детей, обращаются с ними по модели предыдущего возрастного этапа, стараются подчинить их своей воле. Для многих характерна неразвитость родительских чувств, эмоциональное отвержение, воспитательная неуверенность, то есть нарушение семейных взаимоотношений родителей и детей. Для того, чтобы взаимодействие с семьёй было результативным, необходим активный поиск новых форм, методов и содержания совместной деятельности педагогов и родителей, разработки ее психолого-педагогического сопровождения.

Сегодня родительские обязанности становятся необыкновенно объемными, многоплановыми, трудными и значимыми. Единственной и реальной основой воспитания в современной семье является серьезная подготовка родителей ребенка в сфере семейной педагогики и психологии семейного воспитания, обусловленная общей и педагогической культурой родителей и обеспечивающая конечный результат воспитания. Уже поэтому родители в современных семьях объективно и субъективно заинтересованы в получении более системных психолого-педагогических знаний и более требовательны к этой стороне работы образовательных учреждений, чем все прежние поколения родителей.

Для дальнейшего совершенствования взаимодействия педагогов образовательных учреждений с родителями во избежание его фрагментарности и бессистемности, имеющих место в современных условиях, необходимо на основе проведенного анализа осуществлять мероприятия, направленные на реализацию региональной социальной и семейной политики, повышение престижа и ценности семьи, совершенствование форм семейного воспитания. Для этого нужно организовать подготовку педагогов к работе с родителями на базе региональных институтов повышения квалификации педагогических работников; объединить усилия правоохранительных и здравоохранительных органов, родительской и педагогической общественности, представителей религиозных конфессий по вопросам помощи родителям в формировании нравственного образа жизни семьи, в профилактике и диагностике наркомании, в предупреждении других негативных проявлений у детей и подростков; создать условия для возрождения системы родительского всеобуча, развития разнообразных форм психолого-педагогического

просвещения родителей, повышения их культурно-образовательного уровня с учётом различного социального положения семей; всемерно выявлять и использовать в практической деятельности позитивный опыт семейного воспитания, традиции семейной народной педагогики; обеспечить реализацию прав родителей на участие в управлении образовательным учреждением, организации учебно-воспитательного процесса (попечительский совет, совет учреждения, родительский совет, совет отцов); создавать объединения родителей по семейным проблемам; использовать различные формы сотрудничества с родителями, вовлечения их в совместную с детьми творческую, социально значимую деятельность, организацию совместного досуга; активно включать в работу с семьёй педагога-психолога, социального педагога, педагогов дополнительного образования детей и др.

Задачами психолого-педагогического сопровождения воспитания младших школьников в семье мы считаем: предупреждение возникновения проблем развития ребенка; помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности; нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями; психологическое обеспечение образовательных программ; развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Основными направлениями работы по психолого-педагогическому сопровождению являются: профилактика; диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг)); консультирование (индивидуальное и групповое); развивающая работа (индивидуальная и групповая); коррекционная работа (индивидуальная и групповая); психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей; экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений).

Сегодня в системе педагогического сопровождения наряду с рассмотренными выше традиционными видами деятельности осуществляется такое комплексное направление, как разработка (проектирование) образовательных программ. В системе развивающего образования становится возможным различие коррекционной и развивающей работы. Если в коррекционной работе специалист системы сопровождения имеет определённый эталон психического развития, к которому стремится приблизить ребёнка, то в развивающей работе он ориентируется на средневозрастные нормы развития для создания таких условий, при которых ребёнок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития. Этот уровень может быть как выше, так и ниже среднестатистического. За коррекционной работой закрепляется смысл «исправления» отклонений, а за развивающей – смысл раскрытия потенциальных возможностей ребёнка. При этом развивающая работа становится не просто тренингом определённой способности, но и

ориентирована на работу с другими факторами, определяющими продвижение в учебной работе и социализации личности младшего школьника.

Процесс проектирования программы педагогического сопровождения воспитания младших школьников в семье на основе причинно-следственного анализа включает в себя несколько этапов. 1-й этап: мотивационный – установление эмоционального контакта между педагогом, родителями учащегося и психологом, совместное обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества, уточнение профессиональных ожиданий. 2-й этап: концептуальный – раскрытие смысла и содержания предстоящей работы для педагога, выработка общего языка, определение роли, статуса и общей профессиональной позиции педагога, психолога, родителей относительно ребёнка, распределение между ними функциональных обязанностей, формулирование общей цели, задач, мотивов, смыслов сотрудничества. 3-й этап: проектный – разработка проекта образовательной программы на основании ориентировочной диагностики наличного уровня воспитанности; ознакомление с проектом программы других участников образовательного процесса; психолого-педагогическая подготовка участников образовательного процесса (не принимавших участия в разработке проекта программы). 4-й этап: реализация проекта – практическая реализация программы: одновременно ведутся текущая педагогическая диагностика, анализ и рефлексия процесса реализации программы при затруднениях – текущая психологическая диагностика для определения причин и разрешения затруднений. 5-й этап: рефлексивно-диагностический – завершение процесса: итоговая диагностика, совместный анализ результатов, рефлексия, внесение предложений по проектированию образовательной программы перехода на следующую ступень образования (проектирования).

Цель, которую ставит перед собой школа в работе с родителями, это повышение психолого-педагогической компетентности родителей в семейном воспитании по социально-поддерживающему и развивающему поведению в семье и в процессе взаимодействия с ребенком.

Стержнем воспитанности, по мнению А. К. Марковой, является согласованность трех компонентов: нравственных знаний (знаний об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к самому себе); нравственных убеждений и мотивов, целей, отношений, смыслов – то, что из нравственных знаний принято учеником для себя как эталон; нравственных поступков и нравственного поведения в учении [1, с. 70].

Воспитанность предполагает как соблюдение правил поведения и общения, принятых в обществе, так и внутреннюю культуру человека, отражающуюся в его мировоззрении [2, с. 85].

С точки зрения причинно-следственного анализа можно выделить внутренние и внешние причины разных уровней воспитанности младшего школьника в семье. Причины внутреннего плана можно разделить на биологические, психологические. Причины воспитанности внешнего плана: структура семьи (однопольные семьи; многопольные семьи; семьи, имеющие

ребенка-инвалида; неполная семья); стиль воспитания в семье; педагогический потенциал семьи и др.

Диагностика уровней воспитанности младших школьников в педагогической деятельности учителя начальных классов является отправным пунктом в планировании и организации процесса воспитания в школе и семье, его коррекции и совершенствования. Она позволяет учителю начальных классов правильно определить воспитательные задачи на определенный период времени, наметить основные направления их реализации, спланировать воспитательную работу, а также составить программу нравственного воспитания учащихся на весь период их обучения в начальной школе [3, с. 117].

Главная цель разработанной нами программы педагогического сопровождения воспитания младших школьников в семье на основе причинно-следственного анализа результатов уровней их воспитанности – способствовать формированию в семье максимально комфортных условий для личностного роста и развития учащегося, возрождению семейного воспитания. Основу ее реализации представляют квалифицированное педагогическое руководство и максимальное использование положительного потенциала и возможностей семьи. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как систематическая деятельность классного руководителя, педагога-психолога и социального педагога, направленная на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, их успешное обучение и развитие в открытом социокультурном пространстве образовательного учреждения.

Взаимодействие школы и семьи реализуется через родительский лекторий; родительские собрания, проблемное и тематическое консультирование на основе причинно-следственного анализа, проблемные семинары, дни открытых дверей, совместные акции, социальные проекты, тренинг «Взаимодействие родителей с детьми», совместный досуг, семейная гостиная «Пойдем друг друга» и др.

Основными направлениями работы социально-педагогической и психологической службы с родителями являются: психодиагностическое (мониторинг) – диагностика, анкетирование, наблюдение, посещение на дому; психокоррекционное на основе причинно-следственного анализа уровня воспитанности ребенка в семье; консультативное; психопрофилактическое и просветительское.

Практика деятельности педагога с родителями учащихся на основе причинно-следственного анализа уровней воспитанности показала, что, взаимодействуя в единой воспитывающей среде, можно решить следующие задачи: в совместной деятельности педагогов, учащихся и их родителей устанавливаются дружественные отношения сотрудничества, передается опыт творческой деятельности; от старших младшим передаются навыки и умения в разнообразных видах деятельности: интеллектуальной, общественно полезной, художественно-творческой, физкультурной, свободном общении; нормализуются семейные отношения детей и родителей за счет совместно-

го позитивного переживания; формируется отношение к материальным и духовным ценностям; родители лучше узнают своих детей (именно в сфере общественной деятельности), а педагоги – родителей; происходит повышение профессионализма родителей в разных сферах; достигается больший охват учащихся различными формами воспитательной работы, влиянием различных личностей.

Наш опыт работы в родительских группах подтверждает мнение большинства профессионалов, что люди могут меняться, если они попадают в развивающую среду, получают возможность честного и открытого общения, могут обсуждать различные проблемы в атмосфере доверия и понимания.

Библиографический список

1. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя: кн. для учителя [Текст]/ А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
2. **Маркова А. К.** Диагностика развития школьников в процессе обучения / А. К. Маркова // В кн.: «Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте [Текст]/ А. К. Маркова, А. Г. Лидерс, Е. Л. Яковлева. – Петрозаводск : Б.и., 1992. С. 4–98.
3. **Чепиков, В. Т.** Воспитание нравственных качеств младших школьников: учебно-методическое пособие [Текст]/ В. Т. Чепиков. – Гродно : ГРГУ, 2001. – 189 с.
4. **Кузнецов А. В.** Психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия педагогов с семьей как условие социального становления личности (в системе дополнительного образования детей): учеб. пособие [Текст]/ А. В. Кузнецов, О. И. Донина, О. В. Кириллова. – Чебоксары – Ульяновск: УЛГУ, 2006. – 252 с.

УДК 371.3:796+614

Аникеева Виктория Валерьевна

Аспирант, ассистент кафедры спортивных дисциплин Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, anikeeva_viktoriya@mail.ru, Чита

Стафеева Анастасия Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания факультета физической культуры Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Staffanastasiya@yandex.ru, Чита

**НОВЫЕ ПОДХОДЫ В СОХРАНЕНИИ ЗДОРОВЬЯ
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ КЛИМАТО-
ГЕОГРАФИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ЗАБАЙКАЛЬЯ**

Anikeeva Victoriya Valerevna

The post-graduate student, the assistant to chair of sports disciplines of Transbaikalian state humanitarно-pedagogical university of N. G. Chernyshevsky, anikeeva_viktoriya@mail.ru, Chita

Stafeeva Anastasiya Vladimirovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the senior lecturer of chair of theoretical bases of physical training of faculty of physical training of Transbaikalian state humanitarно-pedagogical university of N. G. Chernyshevsky, Staffanastasiya@yandex.ru, Chita

**NEW APPROACHES IN PRESERVATION OF HEALTH
OF PUPILS IN EXTREME KLIMATO-GEOGRAPHICAL
CONDITIONS OF TRANSBAIKALIA**

В системе общекультурных ценностей высокий уровень здоровья студенческой молодежи, во многом определяет возможности освоения ею всех остальных ценностей, и в этом смысле является основой, без которой сам процесс развития человека малоэффективен. Автором отмечается, что почти треть студентов имеют значительные отклонения в состоянии здоровья, страдают хроническими заболеваниями, что в целом совпадает с данными по стране [7]. Ежегодно в вузы страны поступает до 30% студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (А. Н. Антонова, С. П. Миронова, Г. Н. Сердюковская и др.). Данные исследования самооценки отношения к своему здоровью А. М. Козина (2009), свидетельствуют о факте обеднения культурной среды, в которой происходит развитие личности наших студентов и о смещении ценностных ориентиров. Так, в рейтинге жизненных ценностей студентов Челябинского государственного университета здоровье оказалось лишь на четвертом месте, что свидетельствует о том, что здоровье, для большинства студентов, не яв-

ляется ценностью, а, следовательно, отсутствует достаточная мотивация к сбережению собственного здоровья.

Авторы различных дефиниций здоровья используют множество критериев, характеризующих сущность этого понятия [2; 4]. С общеметодологических позиций все они могут быть сведены к двум определениям: негативному и позитивному [6]. Первое рассматривает здоровье как отсутствие болезни. Второе – как состояние «благополучия», «оптимального функционирования организма», «равновесия между индивидом и окружающей средой», «полнокровное существование человека» и т. п.

При анализе здоровья выделяют три его состояния:

- состояние здоровья, характеризующееся высоким уровнем адаптационных возможностей;
- состояние болезни со срывом адаптации;
- пограничное состояние – между здоровьем и болезнью [4].

В последние годы повышенный интерес исследователей проявляется в отношении пограничного состояния. Дело в том, что переход от здоровья к болезни осуществляется через ряд переходных стадий, которые не вызывают у человека выраженного снижения социально-трудовой активности и субъективной потребности обращаться за медицинской помощью. Эти переходные стадии объединяются под одним общим названием «третье состояние». По оценкам специалистов в этом состоянии находится до 50–75 % населения земного шара. И, как ни странно, здоровье этой самой многочисленной части людей оказалось вне поля зрения специалистов, так как имеющиеся функциональные нарушения не позволяют получать достаточные физические нагрузки и надеяться на высокие спортивные результаты, а врачей эта группа не интересует, так как возникшие нарушения еще не носят клинического характера.

Третье состояние не предполагает фатального перехода в стадию болезни, это скорее шанс, подаренный природой человеку для восстановления резервных возможностей организма. Поэтому здоровье рассматривается и как процесс – процесс его сохранения и укрепления.

Основным механизмом сохранения здоровья является гомеостаз – способность организма с помощью системы обратных связей обеспечивать постоянство своей внутренней среды, несмотря на изменение окружающих условий.

Другой фундаментальной способностью организма, которую он использует для сохранения здоровья, является адаптация – приспособление к окружающей среде в ответ на поступающие из нее раздражители. Так как за адаптацию необходимо «платить», то отсюда вытекает еще один привентивный подход к здоровью, связанный с необходимостью поддерживать необходимый уровень резерва адаптационных возможностей. Наконец, сохранить здоровье можно путем сокращения его потерь, устранив причины чрезмерного расходования здоровья, исключив факторы риска.

В основе укрепления здоровья лежит другой, здоровье созидающий, механизм. Он также базируется на адаптивных реакциях организма, направ-

лены они не столько на сохранение, сколько на увеличение адаптационных ресурсов и резервов здоровья, такого рода реакции возникают под воздействием т. н. «физиологического», «тренирующего» стресса и выражаются в морфофункциональных преобразованиях, обеспечивающих спиралевидный переход организма на новый, более высокий, уровень адаптационных возможностей.

Наконец, здоровье – это еще и способность. Причем, учитывая, что эта дефиниция не только медико-биологическая, но и социальная, можно сказать, что речь идет о способности к реализации человеком своих биологических и социальных функций. На способность проявлять свое здоровье мощное влияние оказывают душевные (психические) и духовные качества личности. «От соответствия жизненных установок, притязаний индивида и проявлений здоровья формируется та или иная степень «благополучия» - физического, душевного, социального» [2].

Сегодня система образования готовится переходить к федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования. В документах новых стандартов ставится вопрос охраны и укрепления здоровья молодежи в системе высшего образования. Безопасное для здоровья образование переходит на качественно новый уровень здоровьесформирующего образования. Кроме того, впервые в требованиях к результатам образования включен важный, с позиции сохранения здоровья молодежи, критерий, как «способность к контролю и самоконтролю». Сохранение здоровья молодежи из категории «условие реализации образовательного процесса» переходит в более значимую категорию – «результата процесса образования».

Явное противоречие между общественно-государственной потребностью в формировании здорового поколения и современными условиями труда и жизни указывает на необходимость переориентации системы образования на сохранение и укрепление здоровья, установки на здоровый образ жизни школьников. Однако в образовательной среде, как у педагогов, так и учащихся особенно выражены тенденции ухудшения здоровья, психического и социального благополучия. Социальная природа человека предполагает, что он стремится к включению в социум для развития, самовыражения и обеспечения защиты своих жизненных ценностей. Для этого, прежде всего, целесообразна направленность социального воспитания и обучения на сохранение здоровья, формирование у школьников системы ценностей культуры здоровья, особенностей ведения здорового образа жизни в целях активной и продолжительной жизнедеятельности [9].

В концепции Проекта нового стандарта второго поколения по физической культуре в общеобразовательных школах в качестве механизма повышения качества образования предлагается ориентация не столько на обновление самого учебного содержания, которое представлено в стандарте 2004 г. и направлено на формирование ключевых компетенций, культуры здоровья, – в начальной, культуры движений – в основной, и социально-ориентированной – в средней школе, сколько на разработку и внедрение

систему требований к результатам освоения содержания образовательного стандарта.

Деятельностная основа современного образования по физической культуре базируется на концепции личностного социального и познавательного развития учащихся, что определяется характером и содержанием этой деятельности. Эта деятельность задает структурную организацию учебного предмета, которая направлена на формирование физкультурной грамотности, культуры здоровья, активного вовлечения детей в самостоятельные занятия по укреплению собственного здоровья, развитию физических качеств и освоению двигательных действий в различных формах досуга и отдыха с использованием средств физической культуры [8].

Предлагаемая методика способствует решению проблемы сохранения здоровья не только как задачи здравоохранения, но и задачи педагогики, в связи с тем, что здоровье рассматривается как многогранное понятие, определяемое в уставе ВОЗ, как состояние полного телесного, душевного и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней или физических дефектов (ВОЗ, 1986). И, несмотря на то, что данное определение не может считаться, достаточно научным, оно указывает на необходимость структурного подхода в анализе этого целостного многоуровневого состояния. В этой связи здоровье согласно современным представлениям рассматривается как *состояние*, как *процесс* и как *способность*.

Оздоровительная методика направлена на повышение функциональных возможностей организма, усиление иммунитета, улучшения телосложения и внешности, а также снятию усталости и повышению работоспособности, подготовки к деятельности в экстремальных ситуациях и развития специальных качеств учащейся молодежи.

Известно, что организм человека как система и единое целое живет и взаимодействует со средой [1], со стороны которой на него влияют различные социальные и экологические факторы. В результате этого взаимодействия на него влияют различные социальные и экологические факторы. В результате этого взаимодействия устанавливается динамическое равновесие в организме – баланс между комплексом внешних и внутренних факторов. Этот баланс и определяет уровень и состояние здоровья организма.

Современное традиционное дошкольное, школьное и вузовское образование в области физического воспитания характеризуется недостаточной изученностью многогранного процесса роста и развития детей школьного возраста, а также взаимосвязей морфофункционального становления, конституции и развития двигательных качеств. Практически не учитываются современные достижения физиологии развития организма, в том числе конституциональные, генетически предопределенные факторы, являющиеся факторами риска, которые следует учитывать в конкретных социальных, климато-географических и экологических условиях.

Забайкальский край испытывает давление негативных факторов. Это, прежде всего экстремальные природно-климатические условия, слабая

освоенность и отдаленность региона от промышленно развитых районов страны, труднодоступность большей части территории, бездорожье, нестабильность и отток населения.

В последнее время усилилось неблагоприятное воздействие различных внешних причин, вызывающих тревогу за здоровья молодого поколения Забайкальцев. Здоровье населения, проживающего в Забайкальском крае, в целом отражает общее состояние здоровья по Российской Федерации.

В северных районах Забайкалья, отличающихся рядом природно-географических и экологических факторов, таких как суровый континентальный климат, микроэлементный дисбаланс, добывающие отрасли промышленности, отмечается большое количество заболеваний дыхательной системы, с наследственной отягощенностью на фоне разбалансировки иммунных процессов [3]. Особое внимание заслуживают острые респираторные вирусные инфекции, характеризующиеся воспалительными изменениями гортани и нижележащих отделов дыхательного тракта, требующие проведения экстренной терапии.

Непрерывность и преемственность физического воспитания учащейся молодежи в системе образования, в том числе и в Забайкальском крае обеспечиваются: единой законодательной нормативно - правовой базой в области физической культуры, спорта и образования; совокупностью преемственных примерных учебных программ различных уровней образования по физической культуре; систематическим использованием средств физической культуры в режиме учебного и внеучебного времени; сочетанием различных форм занятий физическими упражнениями, спортом и туризмом в течение учебной недели; системой гигиенического обучения и воспитания, формирования навыков здорового образа жизни; обязательностью требований по контролю за динамикой физической подготовленности обучающихся в образовательных учреждениях; взаимодействием государственных и общественных спортивных организаций.

Примерные учебные программы по физическому воспитанию, по нашему мнению в основном ориентированные на центральную полосу России, на различных ступенях образования, предлагают освоение основ знаний, формирование основных двигательных действий и развитие физических качеств, средствами подвижных и спортивных игр, гимнастики, плавания, лыжной подготовки и др. В образовательных учреждениях Забайкальского края, где до сих пор проводится 2 урока физической культуры в неделю, в связи с социально-экономическими условиями, отсутствием бассейнов, а также малым количеством учебных дней, температурный режим которых, позволяет заниматься физической культурой на улице, реализуется лишь 30% предлагаемых программами средств физической культуры. А, используемые средства не способствуют повышению функциональных возможностей организма, адаптации к условиям среды и не формируют у учащихся способности к физическому саморазвитию и способности к мыслительному сопровождению физической нагрузки.

Вышеназванные особенности служат основой в принципиально новом подходе в модернизации физкультурного образования в Забайкальском крае, основанном на применении средств цигун в сочетании с традиционной двигательной активностью, направленного на совершенствование физического состояния организма и поддержание его на оптимальном уровне в течение всей жизни, развития интеллекта, вскрытие резервных возможностей тела и психики.

Цигун (дословно – манипулирование «ци») – это вид физической культуры, сочетающий функции лечения и оздоровления, а также включающий особые способы тренировки психики и сознания, связанные с положениями восточной философии. В течение тысячелетий методы цигун служили для укрепления здоровья, защиты от болезней, продления жизни, развития интеллекта.

Существуют три группы определений, объясняющих значение термина: восточная, западная и отечественная. Одно из первых упоминаний «ци» встречается в «Трактате Желтого императора о внутреннем», написанном не позже XIV в. до н. э.: «Для предотвращения заболевания.... Следует пребывать в безмятежности полного покоя. Тогда истинное «ци» будет послушно двигаться в соответствии с ритмом восьми сочленений, а семя и дух пребудут во внутренних сферах, где им и положено быть». Судя по тексту трактата, под «ци» подразумевается некая субстанция, обеспечивающая жизнедеятельность внутренних органов [5].

Б. Б. Виноградский, переводчик «Трактата Желтого императора» объясняет этот термин через «дыхание»: «Дыхание – ЦИ: одна из основных категорий организации, которая была присуща как человеку, так и всей Вселенной. Рассматривалось не просто дыхание как действие, которое производится легкими, а скорее весь комплекс вопросов, поверхностным выражением которого является движение воздуха на вдохе и выдохе. Поэтому, в зависимости от контекстуальной реализации, данный термин может пониматься по-разному. Хотя его можно определить так: материальный носитель процессов, приводящих к движению легкого в процессе дыхания. В этом термине одновременно реализуются признаки действия, состояния и объекта, что часто встречается в терминологии древнекитайской философии».

Китайский врач Ци Линь писал: «С позиции китайской медицины, ци представляет собой одну из форм элементарной материи поддерживающей жизнедеятельность человеческого организма; рождение, рост, зрелость, старость и смерть – это рождение, нарастание, и, в конечном итоге, упадок ци».

Монгольский иглорефлексотерапевт Гаваа Лувсан дал следующее определение «ци»: «Представление о движущей силе вселенной присуще древневосточной философии. В древнекитайской культуре это «ци» – жизненная энергия; в древнеиндийской философии это «прана» – первородное животворное дыхание, основополагающая животворная энергия».

Французский исследователь М. Рубин (Rubin) так представляет ци (прану): «В любом функционирующем организме происходят обменные процессы и

вырабатывается энергия, химические и электрические проявления которой нам известны. Древневосточные медики предположили, что часть этой энергии направляется от каждого органа к коже, где циркулирует по строго определенным путям. Меридиан имеет наружный и внутренний путь, соединяющий кожу с внутренним органом, от которого исходит внутренняя энергия». Учитывая принципиальные различия между мышлением древних и современных ученых, между терминологией древнекитайской натурфилософии и современно естествознания, следуя указанным принципам, термин «ци», с одной стороны, связан с психосоматической системой человека или моделью психического отражения человека с другой стороны – это эмпирически замеченное явление полевых взаимодействий, регистрируемое органами чувств, выходящих за рамки слуха, зрения, обоняния, осязания и вкуса.

Методики цигун по режиму выполнения упражнений подразделяются на статические, динамические и статико-динамические.

Основные различия спортивной деятельности и методики цигун состоят:

а) в содержании тренировочного процесса. Обучение цигун включает выработку определенных моральных качеств, тренировку сознания и психики, овладение специальными способами регулирования дыхания, позами, движениями, тогда как физическая культура и спорт подразумевают, прежде всего двигательную активность. В цигун главное внимание уделяется тренировке «духа, мысли и ци», навыком ведения ци посредством мысли, согласованию внешней формы движений с ци, чтобы физические движения были подчинены «духу, мысли и ци».

б) в воздействии на обменные процессы. Если функции физкультуры и спорта преимущественно заключаются в повышении возможности организма по превращению химической энергии в механическую и тепловую посредством мышечного движения, то занятия цигун направлены на упорядочение и повышение эффективности обменных процессов. Укрепление жизненных сил организма.

Основные факторы цигун:

- «Регулирование сознания» (психики);
- «регулирование дыхания», прежде всего достижение его тонкости, равномерности, длительности»;
- «регулирование тела», легкость, естественность эстетичность, раскрепощенность поз и движений (релаксация) без какой бы то ни было расслабленности;

Эффект от цигун не зависит от количества упражнений. Освоение 1–2 систем достаточно для оздоровительного эффекта и самостоятельного продолжения тренировок.

В содержание учебно-воспитательного процесса по физической культуре у учащихся общеобразовательных школ, а также для студенческой молодежи целесообразно ввести следующие упражнения:

- «Стояние столбом» (чжань чжуань). Этот вид статических упражнений, выполняемых в положении стоя, издавна применялся в практике бо-

евых искусств, а впоследствии стал самостоятельным средством оздоровления. Оно позволяет «сочетать движение и покой», т. е. комбинировать движения с собственно статическим упражнением, а также выполнять определенные психические действия – реализовывать заданную установку в состоянии физической и психической релаксации, переходить от физического упражнения к «покою». Продолжительность упражнения в среднем 10–15 минут.

- Классические гимнастики «восемь отрезков парчи» (бадуаньцзин), «методика изменения сухожилий» (ицзиньцзин) и «танец пяти зверей» (уцзиньси) ныне относятся к оздоровительным видам цигун. Эти упражнения могут быть самостоятельными, а также выполняться в качестве подготовительных, перед занятиями по физической культуре.

- Лечебно-профилактический массаж (самомассаж) (туй-на).

- Упражнения цигун «палочка Великого предела» (тайцзибан) и «взмахивание руками» (шуай шоу). Упражнения тайцзыбан выполняют с палочкой длиной 32 см., полузакрыв глаза. Движения замедленные несложные, внимание сосредоточено преимущественно на области даньтянь (центре тяжести тела), мышцы расслаблены.

- Комплексы тайцзи-цюань.

- Упражнения для профилактики зрения. Методы массажа глаз.

- Статические упражнения цигун (цзицигун). Их можно выполнять в течение 5–6 минут перед началом урока.

Глубокое и спокойное дыхание расслабляет и дает ясность уму. Легкие в процессе упражнений получают достаточно кислорода в мозг и все тело в целом. Кроме того, глубокое и полное дыхание заставляет диафрагму двигаться вверх–вниз, массируя и стимулируя внутренние органы. По этой причине упражнения на глубокое дыхание также называют «упражнениями для внутренних органов».

Функции цигун не ограничиваются профилактикой и лечением заболеваний. Регулярные занятия цигун помогают воспитывать характер, повышают интеллектуальные возможности человека, укрепляют его морально-волевые качества, а также развивают способность к антиципации (интуитивному предвосхищению событий).

Таким образом, использование средств цигун в сочетании с традиционной двигательной активностью в учебно-воспитательном процессе по физической культуре в различных образовательных учреждениях Забайкальского края, будет способствовать совершенствованию физического статуса человека в экстремальных условиях региона, поддержание его на оптимальном уровне в течение всей жизни, развития интеллекта, вскрытие резервных возможностей тела и психики.

Библиографический список

1. **Аг-оол, Е. М.** Модернизация школьного физкультурного образования в республике Тыва на основе учета особенностей физического и моторного развития коренного населения и национально-региональных традиций двигательной активности [Текст]: автореф. дис...докт. пед. наук / Е. М. Аг-оол. – Малаховка, 2009. – 56 с.
2. **Апанасенко, Г. Л.** Валеология на рубеже веков [Текст] / Г. Л. Апанасенко // Валеология. 2000. – № 1. – С. 4–11.
3. **Бишарова, Г. И.** Формирование измененной реактивности детского организма в условиях Севера Забайкалья [Текст] / Г. И. Бишарова // Роль патологии щитовидной железы в формировании нарушений интеллектуального, соматического и репродуктивного здоровья населения Забайкалья: труды конференции актуальные вопросы охраны здоровья детей и подростков Забайкалья. – Чита, 2003. – С. 83–87.
4. **Вишневский, В. А.** Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии) [Текст] / В. А. Вишневский. – М.: Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2002. – 270 с.
5. **Воронов, И. А.** Психотехника восточных единоборств (Восточно-азиатская классическая концепция психологической подготовки единоборцев) [Текст] / И. А. Воронов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2006. 432 с.
6. **Касаткин, В. Н.** Медико-психолого-педагогические программы укрепления здоровья [Текст]: автореф. дис...докт. мед. наук. / В. Н. Касаткин. – М., 1999. – 44 с.
7. **Козин, А. М.** Формирование культуры здоровья личности в современном образовании [Текст] / А. М. Козин // Здоровьесберегающее образование. – 2009. – С. 42–47.
8. **Кузнецов, В. И.** Глобализация и физическая культура в общеобразовательных школах [Текст] / В. И. Кузнецов // Физическая культура и спорт в условиях глобализации образования: материалы второй всероссийской науч.конф., посвященной 50-летию факультета физической культуры ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. – Чита, 2009. – С. 232–235.
9. **Сентизова, М. И.** Педагогическое обеспечение подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности [Текст]: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. / М. И. Сентизова. – Якутск, 2008. – 24 с.

УДК 351.77

Дорофеева Наталья Васильевна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических и психофизиологических основ физической культуры, Кузбасская государственная педагогическая академия, natdor13@mail.ru, Новокузнецк

Абаскалова Надежда Павловна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, заслуженный работник высшей школы РФ, Новосибирский государственный педагогический университет, abaskalova2005@mail.ru, Новосибирск

**РОЛЬ МОНИТОРИНГА ЗДОРОВЬЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ
В ОЦЕНКЕ ИХ АДАПТАЦИИ К ВУЗУ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ**

Dorofeeva Natalya Vasilyevna

Candidate of biological sciences, docent of the department of theoretical and psychophysiological bases of physical culture Kusbass State Pedagogical Academy, Russia, Novokuznetsk, natdor13@mail.ru, Novokuznetsk

Abaskalova Nadezhda Pavlovna

Doctor of pedagogical sciences, professor of the of chair anatomy, physiology and life safety NGPU, Honored Worker of Higher School of Russian Federation Novosibirsk State Pedagogical UniversityRussia, abaskalova2005@mail.ru, Novosibirsk

**THE ROLE OF HEALTH MONITORING FRESHMEN TO ASSESS
THEIR ADAPTATION TO THE UNIVERSITY IN MODERN
LEARNING ENVIRONMENTS**

В современном российском обществе, переживающем период динамичных рыночных реформ, сопровождающихся глубоким социально-экономическим кризисом, обостряется проблема психического и физического здоровья населения. Особую обеспокоенность вызывает проблема здоровья молодежи.

Студенчество как самостоятельная социальная группа населения всегда являлось объектом особого внимания. Проблемы здоровья молодежи занимают ключевые позиции в связи с целым рядом факторов. Во-первых, молодежь – основной резерв и значительная часть трудовых ресурсов народного хозяйства. Во-вторых, состояние здоровья молодых групп населения сегодня – это общественное здоровье (здоровье нации) через 10, 20, 30 лет.

Последние десятилетия характеризуются прогрессивным снижением уровня здоровья студентов. Во многом, это объясняется ухудшением экологической ситуации, неблагоприятными социально-экономическими изменениями, увеличением учебной нагрузки студентов, а также недостаточной образованностью студентов в сфере организации здорового образа жизни и неполной осведомленностью о состоянии собственного здоровья.

Сложившуюся ситуацию подтверждают многочисленные данные научных лабораторий различных регионов России (гг. Москвы, Санкт-Петербурга, Иркутска, Кемерово, Новосибирска, Новокузнецка и др.), выявившие реально существующие тенденции к ухудшению здоровья и физического состояния учащихся и студентов [1; 9; 6; 2].

Состояние здоровья студентов вузов стало в последние годы предметом пристального внимания Министерства образования РФ – Приказ Министра образования РФ № 1418 от 15.05.2000. Письмо ректорам вузов РФ №29/1530-6 от 03.05.01.

Студенчество – это единственная категория населения, где возрастные границы чрезвычайно узкие: студенты – первокурсники очной формы обучения имеют подростковый возраст до 18 лет (48%) и юношеский (52%). В этот период ещё не завершено физическое развитие. Кроме того, это самый трудный период психологического развития, формирования воли, сознательности, нравственности [7]. Являясь специфической группой населения, студенчество, активно реагирует на процессы, происходящие в обществе. Снижение качества жизни, постоянная психологическая напряженность требуют от студентов мобилизации сил для адаптации к изменившимся условиям проживания и обучения, формирования новых межличностных отношений, высокой умственной нагрузке, что возможно только при оптимальном уровне здоровья.

Обучение в вузе – сложный образовательный процесс, имеющий свои специфические особенности. Новые обстановка, коллектив, формы и методы обучения, заставляют студентов по-новому мыслить, действовать и понимать, что в вузе когнитивный процесс носит более целенаправленный, специальный характер, который значительно отличается от обучения в школе.

В первые месяцы студенческой жизни первокурсники сталкиваются с трудностями, возникающими при переходе в новые условия обучения.

Происходит изменение многолетнего привычного рабочего стереотипа, результаты которого могут обусловить сравнительно низкую успеваемость, трудности в общении, понижение уровня учебной мотивации. Новая ситуация требует перестройки всей учебной деятельности студента, который сталкивается в вузе с новыми требованиями, с многоплановостью студенческой жизни, когда параллельно приходится посещать лекции, самостоятельно работать над литературой, осваивать дисциплины, и при этом активно участвовать в студенческой жизни. Серьёзной проблемой первокурсников является неумение организовать себя в условиях отсутствия ежедневной проверки знаний и систематического контроля посещаемости в вузе [4].

Сохранение здоровья студентов высших учебных заведений во многом зависит от форм и методов учебного процесса, психологического климата в учебном заведении и от организации специализированной системы воспитания, развития и сохранения здоровья.

Своевременное распознавание и коррекция развивающихся дисфункций систем организма студентов возможны только при создании условий для

мониторинга их здоровья в динамике обучения в вузе, который включает в себя технологии отслеживания и оценки параметров состояния организма человека с точки зрения их соответствия нормативным возрастным и индивидуальным значениям [5].

Появление понятия «мониторинг» связано со становлением и развитием информационного общества, которое нуждалось в объективных и субъективных сведениях о стоянии тех или иных объектов и структур. Это понятие стали использовать в педагогике, рассматривающей мониторинг с двух позиций: как систему сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе и как средство получения информации в процессе проведения научного исследования или организации управленческого контроля (набор методик оценки состояния системы [10].

Основными задачами проводимого нами мониторинга является отслеживание здоровья студентов – первокурсников с целью обеспечения сохранности здоровья в учебном процессе и повышения качества образования в целом.

Мониторинг проводился по следующим направлениям: физическое, психологическое, социальное здоровье, характеризующие особенности психофизиологической адаптации к учебной деятельности студентов – первокурсников, обучающихся на разных факультетах, ведущих малоподвижный образ жизни и занимающихся спортом. На основе результатов мониторинга создаются базы данных, в которых для каждого поступившего в вуз студента формируется паспорт здоровья, в который будут вноситься все показатели здоровья студента на протяжении всего срока обучения в вузе.

Ежегодно с 2003 г. на базе лаборатории валеологии Кузбасской государственной педагогической академии факультета физической культуры проводится мониторинг по методикам программы «Прогноз» (2003–2008 гг.), с 2009–2011 – по программе «Мониторинг здоровья студентов». Всего за текущий период было обследовано более 3000 студентов.

Итоги мониторинга позволяют проследить динамику коэффициента здоровья студентов, изучить нейродинамические и психофизиологические, индивидуально-типологические, личностные особенности студентов, обучающихся на разных факультетах и имеющие разные спортивные специализации; выявить эффективность учебной и спортивной деятельности студентов, имеющих разный уровень функциональной подвижности нервных процессов; определить совокупность факторов, влияющих на процесс адаптации студентов к обучению в вузе, провести комплекс диагностических мероприятий, направленных на исследование качественной и количественной оценки функциональных состояний, работоспособности, адаптивности и резервных возможностей человека с последующей экспресс - оценкой количества здоровья.

Согласно общепринятым физиологическим представлениям, динамику функционального состояния организма студентов и степень напряжения ре-

гуляторных систем во время обучения следует оценивать по параметрам изменений сердечно-сосудистой, центральной и вегетативной нервной систем как чувствительных индикаторов адаптации [3].

Проведя сравнительный анализ коэффициента здоровья и функционального состояния системы кровообращения (по Р.М. Баевскому – $УЗ = 0,01 * ЧСС + 0,014 * СД + 0,009 * ДД + 0,014 * Р + 0,009 * М - 0,009 * В - 0,27$) студентов – первокурсников в динамике по годам поступления в КузГПА на естественно-географический факультет (ЕГФ), факультет физической культуры (ФФК), факультет иностранных языков (ФИЯ), получили следующие результаты (рисунок 1).



Рисунок 1 – Коэффициент здоровья студентов

Предлагается считать отличным функциональным состоянием системы кровообращения при показателе КЗ < 2,6; при КЗ, находящимся в пределах 2,6–3,1 – хорошим; при КЗ > 3,1 – неудовлетворительным.

Из рисунка 1 отчетливо видно, что коэффициента здоровья (КЗ) у студентов ФФК выше по сравнению с другими факультетами на протяжении трех лет. Самый низкий КЗ был отмечен у студентов ФИЯ в 2010 году (3,4 усл. ед.).

Учебно-воспитательный процесс спортивной направленности способствует постепенному и последовательному укреплению здоровья: представители спортивного факультета имеют лучшее функциональное состояние системы кровообращения. Это объясняется достаточно большими возможностями функциональных систем (сердечно-сосудистой, дыхательной), в отличие от студентов, обучающихся на других факультетах, хотя в динамике по годам, мы видим небольшое снижение КЗ у представителей всех факультетов (рисунок 1).

Результаты медицинского осмотра студентов 1 курса показал следующее распределение по медицинским группам для занятий физической культурой: основная группа: естественно-географический факультет – 69,5%, СМГ – 30,5% факультет иностранных языков – 64,3%, СМГ – 35,7%, факультет физической культуры – 100% (рисунок 2). Сопоставляя эти данные с данными по коэффициенту здоровья, мы видим совпадение результатов.



Рисунок 2 – Распределение студентов по медицинским группам

В последние годы возрос интерес к психофизиологическому потенциалу индивида, так как степень адаптации к обучению во многом зависит от выраженности и формы набора личностных, нейродинамических и вегетативных характеристик.

Исследование психодинамических функций выявило, что самый высокий показатель уровня внимания на факультете физической культуры: $0,56 \pm 0,05$ ошибок за $15,82 \pm 0,4$ сек, затем следуют студенты факультета иностранных языков: $0,57 \pm 0,04$ ошибок за $17,06 \pm 0,4$, а самый низкий показатель на естественно-географическом факультете: $0,63 \pm 0,03$ ошибок за $18,8 \pm 0,5$ сек. Возможно, это объясняется тем, что рационально построенный режим умственной и физической деятельности студентов ФФК повышает показатели их физического и психического статуса, увеличивает сопротивляемость организма, улучшает способность к концентрации и активации внимания, повышает устойчивость к острому умственному утомлению, увеличивает продуктивность умственной работы, повышает эффективность усвоения учебного материала.

Самый высокий уровень кратковременной зрительной памяти был отмечен на факультете иностранных языков, а самый низкий – на факультете физической культуры. Полученные данные свидетельствуют о том, что

у студентов с низким уровнем двигательной активности (ФИЯ) эффективность кратковременной зрительной памяти выше, чем у студентов (ФФК), уровень двигательной активности которых составляет 14 часов в неделю и более, что согласуется с литературными данными [8].

Функциональная подвижность нервных процессов характеризует наивысший для каждого индивида уровень выполнения работы, предусматривающий, наряду с положительными реакциями и дифференцировку, т. е. экстренное переключение действий, быструю поочередную смену возбуждательного и тормозного процессов. Таким образом, данное свойство отражает способность нервной системы к выполнению в единицу времени определенного количества рабочих циклов при действии положительных и тормозных сигналов.

Высокий уровень подвижности нервных процессов студентов факультета физической культуры объясняется наличием разнонаправленных спортивных дисциплин в учебной деятельности, что позволяет студентам развиваться гармонично, то есть не в рамках спортивной специализации, а разнонаправленно, развивая при этом те качества, которые не развивались при занятиях определенным видом спорта. В тоже время высокие показатели факультета иностранных языков и физико-математического факультета, возможно, объясняются необходимостью запоминания, заучивания, воспроизведения и применения большого объема специализированной информации (иностранные слова, формулы, теоремы) (рисунок 3).

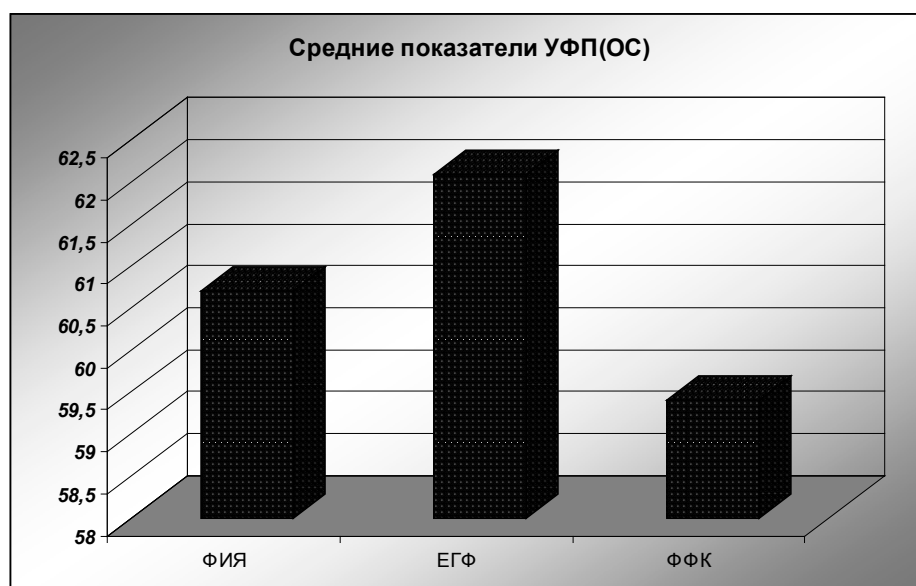


Рисунок 3 – Средние значения показателей функциональной подвижности нервных процессов студентов

По результатам проведенного мониторинга была выявлена зависимость между нейродинамическими и психологическими особенностями студентов, личностными качествами и уровнем тревожности, эффективностью де-

тельности студентов, имеющих разный уровень функциональной подвижности нервных процессов. На основе полученных данных обследованных студентов – первокурсников различных факультетов была выявлена корреляционная зависимость психофизиологических показателей и построена интеркорреляционная плеяда с достоверностью $p < 0,05$ (рисунок 4).

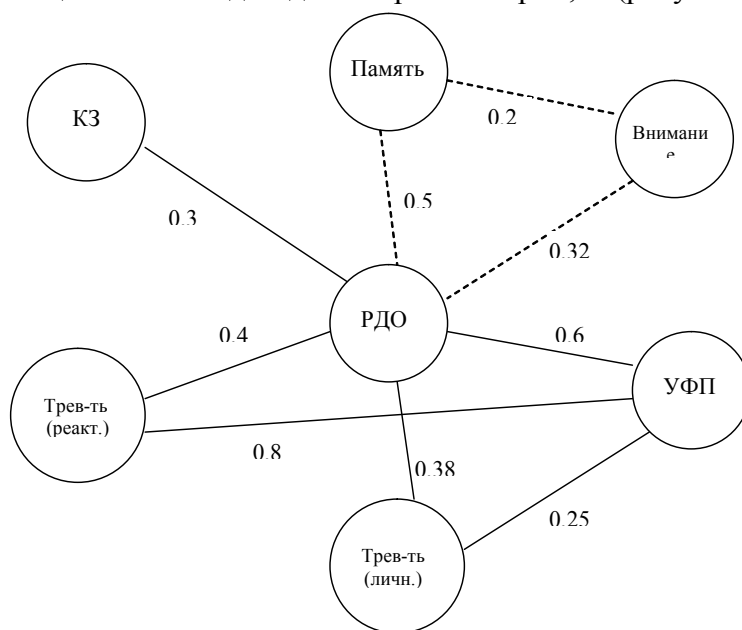


Рисунок 4 – Корреляционные связи между нейродинамическими, психодинамическими показателями и коэффициентом здоровья

————— прямая связь
 - - - - - обратная связь

Анализ личностных особенностей студентов с различной степенью адаптированности показал, что адаптация к обучению в вузе идет как приспособление не только к новой деятельности, но и к новой социально-психологической среде. Установлено, что студенты, характеризующиеся общительностью и коммуникабельностью легко адаптируются к новой социальной среде и имеют «малую» физиологическую «плату» за адаптации: у них лучше успеваемость и меньший процент отчисленных.

Представленные результаты свидетельствуют о том, что мониторинг позволяет выявить не только индивидуально-типологические, личностные особенности студентов, связанные со спецификой процесса обучения, но уровень состояния здоровья и успешность адаптации студентов к учебному процессу в высшей школе.

Библиографический список

1. **Абаскалова, Н. П.** Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «Школа–вуз» [Текст]/ Н. П. Абаскалова. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2001. – 316 с.
2. **Рубанович, В. Б.** Мониторинг физического здоровья в процессе физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности [Текст]/ В. Б. Рубанович, Р. И. Айзман // Здоровьесберегающее образование.– 2010.– № 1.– С. 97–100
3. **Баевский, Р. М.** Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии [Текст]/ Р. М. Баевский. – М.: Медицина, 1979. – 298 с.
4. **Березина, М. Г.** Роль психофизиологических особенностей студентов в адаптации к учебной деятельности [Текст]: автореф... канд. биол. наук/ М. Г. Березина.– Новосибирск, 2000. – 23 с.
5. **Изаак, С. И.** Мониторинг физического развития и физической подготовленности: теория и практика: монография [Текст]/ С. И. Изаак. – М.: Советский спорт, 2005. – 196 с.
6. **Казин, Э. М.** Образование и здоровье: медико–биологические и психолого-педагогические аспекты [Текст]/ Э. М. Казин.– Кемерово: КРИПКиПРО, 2010. – 214 с.
7. **Кучма, В. Р.** Гигиена детей и подростков [Текст] / В. Р. Кучма. – М. Медицина, 2003. – 384 с.
8. **Солодков, А. С.** Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная [Текст]/ А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб. – М.: Терра-Спорт, 2001. – 520 с.
9. **Дорофеева, Н. В.** Отслеживание и оценка параметров состояния организма студентов первого курса КузГПА [Текст]/ Н. В. Дорофеева, Н. В. Минченкова, И. В. Овечкина // Проблемы федерально-региональной политики в науке и образовании: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. – Тамбов: Изд-во Першина Р. В., 2006. – С. 19–23.
10. **Петрухин, В. В.** Проблема организации и апробации системы педагогического мониторинга в образовательном учреждении [Текст] / В.В. Петрухин // Интернет–журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-7.htm>.

УДК 37

Данилов Дмитрий Алексеевич

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО заведующий кафедрой профессиональной педагогики, психологии и управления образованием педагогического института Северо-Восточного федерального университета им М. К. Аммосова, 706037@mail.ru, Якутск

Черкашин Илья Афанасьевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры адаптивной физической культуры Северо-Восточного федерального университета, 706037@mail.ru, Якутск

Цыпандин Николай Иванович

Аспирант педагогического института Северо-Восточного федерального университета, 706037@mail.ru, Якутск.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Danilov Dmitriy Alexeevich

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of professional pedagogy, psychology and educational administration Pedagogical institute of the Nord-East Federal University, 706037@mail.ru, Yakutsk

Cherkashin Ilya Afanasievich

Doctor of pedagogical sciences, professor Physical education and sport institute of the Nord-East Federal University, 706037@mail.ru, Yakutsk

Tsipandin Nikolai Ivanovich

Post-graduate student pedagogical institute of the North-East Federal University, 706037@mail.ru, Yakutsk

**PEDAGOGICAL PROBLEMS FORMING SPIRITUAL CULTURE
OF THE FUTURE EXPERTS**

Демократические преобразования в нашем обществе, сопровождаемые кризисом духовности, актуализируют потребность в становлении социально-активного человека, уникальной индивидуальности в духовном выражении. Кризис духовности в форме теневой экономики, мафии, разрушения окружающей среды, в господстве монетаризма, вытеснив из сознания экономическую реальность, приковал односторонний ум к ее идеальному выражению – деньгам. Или, как справедливо утверждают специалисты, бездуховность выразилась в подмене цели жизни средствами ее осуществления. И он отмечает, что для нормального функционирования рыночной экономики необходим определенный уровень духовного развития общества [7].

Данная социальная задача направлена на поиск путей и средств педагогического обеспечения, прежде всего, духовной культуры растущего чело-

века. Содержание понятия «духовная культура» можно понять, обратившись к сущности понятий «дух», «душа», «духовность». «Дух», «душа» – древние понятия. По утверждению Аристотеля, душа относится к телу, как форма к материи, что ею одарено каждое существо, обладающее жизненной силой. К феномену понятий «дух», «душа», «духовность» обращались многие специалисты (Н. А. Бердяев, Л. П. Буева, С. Н. Булгаков, С. Б. Крымский, В. С. Соловьев и др.). В их утверждениях мы находим, что дух – нечто внутреннее и наличное, и он укоренен в отношениях между индивидами, т. е. наличие духа воспринимается в сфере человеческих отношений.

Далее авторы отмечают, что внутреннюю сущность духовности составляет стремление человека к высшим ценностям жизни. По Л. П. Буевой, человек, осуществляя себя как духовное существо, устремлен не к низшим утилитарно-прагматическим ценностям, а к ценностям высшего порядка, выходящим за круг повседневных реалий и понятий [1]. Иначе, духовность – это принцип самостроительства человека. Духовно развитая личность, определяя свою жизненную позицию, самоопределяется в отношении общества, других людей и к самому себе. Его способность занимать определенную внутреннюю позицию по отношению к миру объясняет феномен духовности.

В данном контексте нельзя не согласиться с утверждением И. А. Ильина, который подчеркивает, что обновление человека нужно начинать не с коренной ломки социальных условий существования, а с обновления его души и воли, с формирования у него веры, святости семьи, чувства любви к Родине, патриотизма, национальной гордости [2]. Все это предполагает коренное изменение содержания, форм и технологии воспитания личности, интеллектуально развитой, духовно богатой, с высоким уровнем волевого, нравственного, художественного развития.

Профессиональная компетентность юриста содержит: знания, умения и навыки как фактический результат профессиональной подготовки в учебных заведениях; саморегуляцию собственной личности и управление взаимодействием с различными категориями граждан, базируемые на результатах личностного духовного роста. Духовно-нравственная культура – фундамент для непрерывного личностного и профессионального становления любого специалиста. От юристов в условиях несбалансированными и нестабильными социально-экономическими, культурными составляющими современного общества требуется высокий уровень как профессионализма, так и духовно-нравственной культуры. Обеспечение безопасности личности, свобод и законных интересов граждан, общественной безопасности возможно при условии комплексного подхода к вопросу профессиональной подготовки юристов, где формированию духовно-нравственной культуры личности будущего юриста отводится первостепенное значение.

Из изученной литературы вытекает, что духовно-нравственная культура проявляется в утверждении высших нравственных ценностей, высших интересов морали над материальными, в понимании человеком своего жиз-

ненного назначения, нести ответственность за судьбы людей, выполнять свой гражданский долг.

В соответствии с этим наша опытная работа по формированию духовно-нравственной культуры будущих юристов проведена на основе следующих концептуальных идей:

- дух как нечто внутреннее укоренен в сфере идеальных человеческих отношений;
- сущность духовности, предметом которой выступают высокие гражданские, этические идеалы, альтруизм, бескорыстие, составляет стремление человека к позитивным ценностям жизни;
- духовно развитая личность самоопределяется в отношении общества, других людей;
- ценности становятся духовно-нравственной культурой личности, важными регуляторами действий и поведения человека.

Опытная работа проводилась на базе Якутского филиала Дальневосточного юридического института МВД России. Ею охвачено в экспериментальной группе 86 студентов, в контрольной – 93. Морально-этические суждения студентов на констатирующем этапе определялись духовным кризисом современного общества. Так, относительно таких понятий, как «духовность», «нравственность», «совесть», «ответственность», они полагали: «Сегодня необходимо выживать любыми способами, везде ценятся деньги», «Это модная тема, но вряд о ней стоит сегодня говорить». Отсюда их суждения отличались направленностью на себя: «нравственность у каждого своя», «необходимо поступать «в зависимости от ситуации», «нужно делать так, как выгодно в данном случае мне», «можно пойти на уступку, если это принесет мне пользу». И среди будущих юристов лишь около 17% опрошенных составили те, кто стремится «научиться делать людям только добро», желает благополучия и здоровья для всех. Вместе с тем, у студентов существует нравственный идеал, понимаемый как обобщенный образ, в котором соединяются лучшие качества: это человек, хорошо образованный, умеющий работать в любых условиях, коммуникабельный, владеющий собой, добрый, справедливый, способный любить.

Формирование духовно-нравственной культуры будущего специалиста, как известно, сложный процесс, сущность которого характеризуется как целостная, осмысленная деятельность субъектов педагогического процесса, органически вписывающаяся в их повседневную жизнедеятельность и систему социальных отношений. И программа опытной работы построена на основе того, что при рациональной постановке учебно-воспитательной работы личность становится способной осуществлять нравственный выбор, ответственно подходить к принятию решений и отстаивать свою позицию.

Как известно, в учебном заведении формирование духовно-нравственной культуры студентов во многом зависит от того духа, что присутствует и господствует в осуществляемом там педагогическом процессе. Здесь важную роль играет деятельность педагога. Изучая опыт нравственно-правового

воспитания в филиале, мы видели, что у многих преподавателей наблюдалось традиционное назидательное, предписывающее определенные правила воздействие, ориентированное на субъект-объектное взаимодействие со студентами, назидательность тона и т. д. При этом некоторые позволяли себе насмешки, ненужные упреки, забывая, что все это травмирует психику обучающихся, ведет к образованию психологических барьеров между преподавателем и студентом. В таком случае любые доводы преподавателя студентом внутренне заранее отвергаются и убедить в чем-либо становится чрезвычайно трудно.

Эффективность воспитательной деятельности обеспечивается разными по своей природе факторами. Краеугольным камнем, как показывает наша многолетняя практика, является умение понять студентов или принять такими, какие они есть. Все это предполагает целесообразность гуманистической системы образования, пронизанной уважением к личности обучающегося, заботой о развитии всех его потенциальных возможностей и сущностных сил для его дальнейшего свободного развития.

В филиале создана «Служба психолого-педагогической помощи» субъектам педагогического процесса в учебном заведении. На службу возложены задачи разного направления и характера: с одной стороны, повышение уровня профессиональной квалификации профессорско-преподавательского состава как важного педагогического условия, обеспечивающего духовные ценности в образовательном пространстве учебного заведения, для формирования духовно-нравственной культуры студентов; с другой стороны, формирование духовно-нравственных качеств у студентов, повышение их активности в общественной жизни и заинтересованности в результатах собственной учебно-профессиональной деятельности.

Служба, используя эффективные формы и методы, проводит разноплановую работу: индивидуальные и групповые беседы со студентами, тренинги, деловые игры, обсуждение различных ситуаций, связанных с нравственно-правовой культурой и др. Ценность данных видов работы заключается в том, что они позволяют слить воедино теоретическую и практическую подготовку студентов. В деловых играх студент учится не только правильно определять свое отношение к конкретной жизненной, часто конфликтной ситуации, но и искать пути и средства их преодоления. Как выявлено, деловые игры помогают подготовить не только компетентных специалистов, но и людей гармонично развитых, сочетающих в себе духовное богатство, моральную устойчивость и чувство коллективизма.

В ходе работы выяснено, что присвоение духовно-нравственного опыта не происходит автоматически, оно требует специально организованной деятельности. И мы в работе службы определили использовать психолого-педагогическое сопровождение. Смысл его состоит в том, чтобы не ограждать студента как развивающегося субъекта от трудностей, не решать его проблемы вместо него, а создавать условия для совершения им осознанного и самостоятельного выбора на его жизненном пути. А тому, кто испытывает

серьезные трудности в усвоении духовно-нравственных основ социализации, оказывается также помощь.

Для активизации процесса самопознания и самовоспитания студентов для дальнейшей творческой самореализации нами разработан спецкурс «Формирование духовно-нравственной культуры будущего правоведа». В нем рассматриваются такие темы, как «Духовный мир человека», «Юриспруденция как практика развития духовности личности», «Духовное развитие человека как суть и процесс жизнедеятельности человека» и др. При их изучении используются технологии, ориентированные на самостоятельную работу студентов, на активизацию их самопознания, самоопределения, нравственного самовоспитания. И на занятиях предусматривались сюжетно-ролевые и имитационные игры, дискуссии, в процессе которых вводили студентов в юридическую деятельность.

Проводимая опытная работа показала, что она актуализирует ориентированное духовно-правовое воспитание в режиме повседневной образовательной деятельности. В сущности, оно представляет собой планомерное, систематическое, целенаправленное, непрерывное, длительное образовательно-воспитательное воздействие на студентов, результатом которого является формирование духовно-нравственной культуры, составляющей социально-правовую ментальность будущих специалистов. Вся проводимая система работы осуществлялась на основе принципов: развития познавательной активности студентов; коллективизма и опоры на положительное содержание в личности и коллективе; гуманности и учета национальных традиций обучаемых; сочетание высокой требовательности к студентам с уважением их личного достоинства и заботой о них; дифференцированного подхода к их воспитанию.

Общий результат исследования свидетельствует о сформированном ценностно-смысловом отношении студентов к предстоящей профессиональной деятельности. При этом 97% студентов экспериментальной группы определили для себя готовность прийти на помощь другому, поддержать. В целом, студенты экспериментальной группы за период обучения ощущают духовно-нравственное развитие, чувствуют себя сотрудниками правоохранительных органов с определенной личностной позицией.

Положительные результаты опытной работы можно дополнить тем, как большинство студентов экспериментальной группы имеют определенную степень усвоения духовно-нравственных знаний. И все это, как видно из проведенного мониторинга, способствовало формированию мотивов нравственно-правовой деятельности, потребности к нравственному общению, адекватной самооценке, активному противодействию негативным влияниям окружающей среды.

Библиографический список

1. **Бердяев, Н. А.** Философия свободного духа [Текст]/ Н. А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
2. **Буева, Л. П.** Духовность и проблемы нравственной культуры [Текст]/ Л. П. Буева // Вопросы философии. 1996. – № 2. – С. 3–9.
3. **Булгаков, С. Н.** Свет невечерний: созерцания и умозрения [Текст]/ С. Н. Булгаков. – М.: Республика, 1994. – 415 с.
4. **Ильин, И. А.** О сопротивлении злу силою [Текст]/ И. А. Ильин. – М.: Айри-Пресс, 2005. – 576 с.
5. **Крымский, С. Б.** Контуры духовности: новые контексты идентификации [Текст]/ С. Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 23.
6. **Соловьев, В. С.** Оправдание добра [Текст]/ В. С. Соловьев // Сочинения. – М.: Мысль, 1990. – Т. 1. – С. 47–831.
7. **Чернилевский, Д. В.** Духовно-нравственное воспитание в современной высшей школе [Текст]/ Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов, В. В. Князев. – М.: Изд-во МГТА. 2003. – 122 с.

УДК 37

Хохлова Нина Александровна

Аспирант кафедры теории и методики дошкольного образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары

**ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР
СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Khokhlova Nina Alexandrovna

Graduate student of Preschool Education Theory and Methodology Department of Chuvash State Pedagogical University named after I. Y. Yakovlev, Cheboksary

**INTEGRATED EDUCATION AS THE FACTOR OF SOCIAL
ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN**

Произошедшие за последнее время политические и экономические изменения в нашем обществе затронули и систему образования, в том числе её первую ступень – дошкольное образование.

Из объекта формирования, точки приложения односторонних педагогических воздействий ребёнок постепенно превращается в субъект собственного развития, обладателя неповторимой индивидуальности, носителя личностного начала. Во всяком случае, таким его начинают видеть взрослые. Признание в ребёнке индивидуальности, его права быть (становиться) лич-

ностью свидетельствуют не об окончательной переориентации общества на гуманистические ценности, а скорее отражает осознанную необходимость считаться с реалиями современной жизни.

Зарождение этой новой идеологии в области дошкольного образования знаменовала собой Концепция дошкольного воспитания (1989), подготовленная коллективом учёных под руководством В. В. Давыдова и В. А. Петровского. В ней были отчётливо противопоставлены две модели педагогического процесса в дошкольных учреждениях – традиционная учебно-дисциплинарная и новая личностно-ориентированная, обоснована необходимость и возможность перестройки этого процесса на базе второй модели. В дальнейшем эта линия получила своё юридическое и организационное закрепление в Законе РФ «Об образовании», в ряде нормативных документов Министерства образования РФ, руководствуясь которыми в настоящее время разрабатываются государственные стандарты дошкольного образования.

В настоящее время здоровье детей нашей страны представляет серьёзную социальную проблему. Рост заболеваемости среди детей обуславливает увеличение детей с ограниченными возможностями здоровья. Контингент таких детей в возрасте до 17-ти лет включительно постоянно возрастает, и только за последние 3 года увеличился на 16,3% (И. Ю. Левченко, Н. А. Киселёва). Эти дети испытывают существенные трудности в адаптации к условиям в дошкольном и школьном учреждениях, не осваивают образовательные программы. Все они требуют пристального внимания врачей, педагогов психологов, целенаправленной помощи с учётом проблем и потребностей каждого ребёнка.

Перед семьёй ребенка с ограниченными возможностями здоровья встает вопрос выбора образовательного учреждения. В нашей стране всё более активно занимает ведущие позиции интегрированное образование.

Дошкольное образование также как и школьное претерпевает преобразования, ориентирующиеся на эффективную социальную адаптацию детей. Одной из ключевых позиций обновления дошкольного образования является обеспечение преемственности между всеми сферами социального становления ребёнка. Еще Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. Он полагал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно-отсталого ребёнка в узкий круг школьного коллектива, создаёт замкнутый мир в котором всё приспособлено к дефекту ребёнка, всё фиксирует внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь [4].

Специальная школа, вместо того, чтобы выводить ребёнка из изолированного мира, обычно развивает в нём навыки, ведущие к ещё большей изоляции. Поэтому Л. С. Выготский отмечал, что задача воспитания и обучения ребёнка с нарушениями в развитии – его интеграция в жизнь и создание

компенсации его недостатка каким-либо другим путём. Причём компенсацию он понимал не в биологическом, а социальном аспекте, поскольку считал, что воспитателю в работе с ребёнком, имеющим дефекты в развитии, приходится иметь дело не столько с биологическими факторами, сколько с их социальными последствиями [3].

«Ребёнок, имеющий успех и позитивный навык в общении, в решении социальных конфликтов или в преодолении неудач, формируется сильным как психически, так и физически», – пишет М. М. Безруких [1].

По результатам опроса ЮНЕСКО (1989 г.) установлено, что $\frac{3}{4}$ стран признают необходимость интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В большинстве стран, участвовавших в опросе, изучение проблем интеграции является одним из главных направлений научных исследований.

По мнению В. А. Болотова, в настоящее время в Российской Федерации интегрированное воспитание и обучение детей значительно расширилось. Однако, необходимо придать данному процессу организованный характер, обеспечив каждому ребёнку, имеющему отклонения в развитии, уже с раннего возраста доступную и полезную для его развития форму интеграции. Внедрение в практику дошкольных образовательных учреждений интегрированного воспитания и обучения позволяет расширить охват детей необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощью, максимально приблизить её к месту жительства ребёнка, обеспечить родителей (законных представителей) консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями [2].

Результаты исследований неоднократно подтверждали, что первые годы жизни детей – самые важные для их обучения и роста. Именно в этот период можно наиболее эффективно влиять на интеллектуальное, социальное и эмоциональное развитие детей. Если в раннем возрасте будут выявлены и удовлетворены особые потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, у них появится больше шансов вырасти компетентными и независимыми людьми. Дети с ограниченными возможностями здоровья, у которых есть возможность играть с другими детьми в дошкольном учреждении, больше узнают о самих себе, учатся справляться с ежедневными бытовыми проблемами. А это – один из первых шагов к достижению независимости. Учёт особых потребностей детей при организации обычных занятий в дошкольном учреждении, способность воспитателей соответствующим образом адаптировать свои педагогические методы помогают таким детям сделать настоящий «первый шаг» в реализации своего потенциала.

И всё это возможно в условиях интегрированного образования. Интеграция подразумевает участие детей с ограниченными возможностями здоровья в тех областях жизни и учёбы, где им предоставляется реальная возможность добиться максимальной независимости.

Как считает Н. Н. Малофеев, интегрированное образование – это процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями

здоровья с нормально развивающимися сверстниками, в ходе которого они достигают наиболее полного прогресса в социальном развитии. Подлинная интеграция предполагает организацию в общеобразовательном учреждении оптимальных условий для каждого ребёнка с особыми потребностями. Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья получают возможность принять участие в «нормальной жизни», посещая обычные дошкольные учреждения, а здоровые дети узнают о проблемах своих сверстников, об их сильных и слабых сторонах [5].

У интеграции есть множество преимуществ: как для детей с ограниченными возможностями здоровья, так и для здоровых детей, а также для родителей и педагогического персонала. Однако, учитывая настоящие экономические условия, современное общество ещё полностью не готово принять детей с ограниченными возможностями здоровья в качестве полноценных членов. В образовательных учреждениях нет условий для интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, и самое главное, отсутствует специально обученный педагогически персонал.

Подготовка педагогов, по мнению Н. Н. Малофеева, включает комплекс взаимосвязанных задач, среди которых можно выделить следующие: 1) У педагогов массовых детских садов и школ следует вызвать адекватное отношение к появлению особого ребёнка: сформировать симпатию, интерес и желание учить такого ребёнка. 2) Необходимо раскрыть потенциальные возможности обучения «нестандартных» детей. Показать и доказать, что такие дети могут в условиях профессионально организованной поддержки достичь уровня развития большинства своих сверстников, а в чём-то и опередить их. 3) Приятие педагогом интегрированного ребёнка должно сочетаться с ясным пониманием особенностей его психического развития, познавательной деятельности, слабых и сильных сторон его деятельности. 4) Необходимо специально учить налаживать взаимодействие с родителями и близким окружением, а также сотрудничеству и партнёрству. 5) Необходимо познакомить педагогов с конкретными методами и приёмами коррекционной поддержки ребёнка в системе дошкольного и школьного интегрированного обучения, дать им представление о действующей системе специального образования [5].

Таким образом, исходя из концептуального анализа основных подходов к пониманию интегрированного образования, можно сделать следующие **выводы**:

1. Необходимо создание такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. Поэтому задача воспитания и обучения ребёнка с нарушениями в развитии – его интеграция в жизнь и создание компенсации его недостатка каким-либо другим путём. (Л. С. Выготский). $\frac{3}{4}$ стран признают необходимость интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и считают его одним из главных направлений научных исследований (По результатам опроса ЮНЕСКО). Внедрение в прак-

тику дошкольных образовательных учреждений интегрированного воспитания и обучения позволяет расширить охват детей необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощью, максимально приблизить её к месту жительства ребёнка, обеспечить родителей (законных представителей) консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями (В. А. Болотов). В ходе интегрированного образования дети достигают наиболее полного прогресса в социальном развитии, через получение возможности принять участие в «нормальной жизни», посещая обычные дошкольные учреждения детьми с ограниченными возможностями здоровья и узнавание о проблемах своих сверстников, об их сильных и слабых сторонах здоровыми детьми (Н. Н. Малофеев).

2. В образовательных учреждениях нет условий для интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и, самое главное, отсутствует специально обученный педагогически персонал. Подготовка педагогов включает комплекс взаимосвязанных задач, направленных на формирование адекватного отношения к появлению особого ребёнка, умения налаживать взаимодействие с его родителями и близким окружением, знакомство педагогов с конкретными методами и приёмами коррекционной поддержки ребёнка.

Таким образом, концептуальный анализ основных подходов к пониманию интегрированного образования позволил увидеть важность интегрированного образования для социальной адаптации детей в норме и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. **Безруких, М. М.** Проблемные дети [Текст]/ М. М. Безруких; Ун-т рос. акад. образования. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 308 с.
2. **Болотов, В. А.** Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление [Текст]: монография / В. А. Болотов; М-во образования Рос. Федерации. Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 2001. – 290 с.
3. **Выготский, Л. С.** Психология развития человека [Текст]/ Л. С. Выготский. – М.: Смысл : Эксмо, 2003 – 1134 с.
4. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология [Текст]/ Л. С. Выготский; Под ред. В. В. Давыдова – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
5. **Малофеев, Н. Н.** Актуальные проблемы интегрированного обучения [Текст]: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам интегрир. обучения лиц с огранич. возможностями здоровья (с особыми образоват. потребностями), 29–31 янв. 2001 г. – М.: Права человека, 2001. – 148 с.

РАЗДЕЛ VI

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.14.015.62

Намаканов Борис Александрович

Доктор биологических наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ, nambor@rambler.ru, Москва

Расулов Максуд Мухамеджанович

Доктор биологических наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ, Москва

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ (НА ПРИМЕРЕ США И КАНАДЫ)

Namakanov Boris Alexandrovich

Doctor of biological sciences, professor, Moscow State Pedagogical University, nambor@rambler.ru, Moscow

Rasulov Maksud Muhamedganovich

Doctor of Biological sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow

PROBLEMS OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION (USA AND CANADA)

Высшее образование во всех странах играет важную социальную роль. Психологический климат в обществе, общественное сознание, определяется множеством факторов, в том числе и системой образования. Все университеты ставят перед собой три основных цели: обеспечить высококачественное высшее образование, развивать научно-техническую работу и служить интересам страны. Университеты воспитывают и формируют будущую элиту общества. Вся проблема системы образования - в мотивации, в том, какую задачу ставит государство перед системой образования. Высшее образование, это сумма знаний, которая дает человеку возможность развиваться в будущем, а потому высшее образование – это будущее страны. Когда стали внедрять Болонский процесс в высшее образование, против него были протесты и даже демонстрации во многих странах Европы, причем протесты с очень четкими и внятыми претензиями. Болонский процесс, его тестовая система применима далеко не везде: даже в естественных науках ее можно использовать ограниченно, а для гуманитарных наук она неприменима вообще. Болонская система образования затрудняет понимать закономерности природы, разбивает комплексное видение мира на составные части. Вместе с тем, существует множество и других проблем в организации высшего образования.

С проблемами современного высшего образования столкнулись все страны. Наиболее остро они ощущаются в Университетах и Колледжах США. Эти проблемы активно обсуждаются и в литературе [3; 4]. Среди множества

факторов, определяющих развитие высшего образования принимаются во внимание следующие: вызов и требования к высшему образованию со стороны технологического развития, процесс высшего образования, исследовательская установка и задачи, влияние коммерческих и частных «университетов» на процесс образования, значение традиции «свободных искусств» и процесса либерализации в постмодернистском обществе, рост стоимости обучения, сокращение государственного финансирования, понятие «подотчетности», использование преподавателей с неполной нагрузкой для снижения затрат, потребность в инициативном лидерстве, институциональная адаптация к XXI в. [1; 2].

Американские университеты потерпели поражение в попытках покончить с расовым, классовым и гендерным неравенством в образовании. По мнению Филипа Олтбаха, американские академические институты остаются безусловными мировыми лидерами, главным образом потому, что США были первой страной, взявшей курс на массовость высшего образования и всеобщий доступ к нему. В соответствии с этой установкой они были вынуждены заниматься «академическим обустройством» большого количества студентов, развивая в то же время оригинальные и репродуцируемые организационные методы и процессы отбора.

Американский университет – этот колосс, представляющий собой огромную систему, которая дает образование приблизительно пятой части студентов всей планеты и осваивает львиную долю мировых затрат на исследования и развитие, – многим обязан европейским влияниям, особенно английской традиции «свободных искусств» и немецкой научно-исследовательской парадигме. Хотя академические факультеты разрываются от внутренних противоречий, в них господствует атмосфера, обеспечивающая более высокий, чем в других странах, уровень демократизма и личной инициативы. Существующая «система бессрочных контрактов» (tenure) предполагает, что путь американского преподавателя к должности, предусматривающей пожизненный наем с высокой зарплатой, более длителен и нередко труден, но в результате вузы США славятся талантливым и высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом. Олтбах считает, что, несмотря на давление извне, заставляющее профессоров уделять основное внимание исследовательской деятельности, в образовательной системе США происходят переоценка ценностей и перераспределение приоритетов: процесс обучения приобретает решающую роль.

Вместе с тем, появились проблемы политического характера, иностранцы-выпускники вузов сталкиваются с трудностями при поступлении в аспирантуру в Америке. В результате американские университеты теряют талантливых молодых людей, «уступая» их Англии, Австралии, Германии и Японии.

Еще одна тенденция в высшем образовании США состоит в том, что университеты становятся все более специализированными, стремясь приспособиться к изменяющейся конъюнктуре на рынке труда, т. е. к насущным

потребностям экономики. Не случайно многие выпускники вузов самых разных возрастов возвращаются в университеты, чтобы пройти там курсы переподготовки или повышения квалификации. Этим объясняется успех и популярность заочного и дистантного обучения (distance learning), культивируемого в University of Phoenix, «одном из крупнейших частных колледжей в Америке», в котором учатся одновременно более 70 тысяч студентов.

Представленный на фондовом рынке NASDAQ, этот коммерческий колледж наделен полномочиями выдавать дипломы от младшего специалиста до магистра, а в ближайшем будущем получит возможность присуждать и докторскую степень. Профессор Артур Левин, президент Педагогического колледжа при Колумбийском университете (Teachers College at Columbia University), подчеркивает, что традиционные университеты не могут себе позволить игнорировать технологическую революцию в высшем образовании, и ссылается на феноменальный успех Билла Гейтса, в свое время исключенного из Гарварда, а впоследствии «отомстившего» третировавшим его британским снобам, издав чрезвычайно популярную CD-ROM-версию Encyclopedia Britannica. Все авторы сборника согласны с тем, что веб-сайты никогда не заменят хороших профессоров, поскольку только ученые, внесшие свой неоценимый вклад в науку, могут привить студентам подлинный вкус к исследовательской работе и интеллектуальной деятельности.

Согласно современным технологиям образования, учеба должна быть занимательной, творческой, с применением современных технических методов, с использованием аппаратуры. Студенты приходят в аудиторию с портативными компьютерами и переключаются на Интернет. В этом «отважном новом мире» преподаватель, желающий обеспечить своим занятиям успех, вынужден готовиться к лекции, как к эстраднему представлению. Ставшее обязательным анкетирование, выявляющее оценку курсов учащимися, содействовало легитимизации студента как потребителя [14; 25].

В «Американском высшем образовании в XXI веке» два автора, Фрэнк А. Шмидтлайн и Роберт О. Бердаль, рассматривают вопрос о возрастающей роли «подотчетности» (accountability) в академии – этот феномен проник и в Европу через Болонскую декларацию. Авторы констатируют, что американские государственные институты вынуждены теперь отчитываться за услуги, оказываемые государству и местным властям, возлагая на себя ответственность перед теми, кто оказывает им экономическую поддержку [11].

Принимать подобные решения крайне трудно из-за постоянно возрастающей потребности в курсах переподготовки; три четверти американских университетов предлагают курсы повышения квалификации 30% своих студентов. Если не считать самых богатых колледжей (таких, как Гарвард, имеющий фонд в размере 29 млрд. долл., что позволяет ему осуществлять бесплатное обучение малоимущих студентов), условия доступа к высшему образованию в Америке в конце XX в. изменились из-за перераспределения денежных фондов. Скучные средства, предназначавшиеся студентам из малообеспеченных семей, были переданы учащимся, хорошо зарекомендовав-

шим себя в академическом плане. Основные правительственные средства, выделяемые на помощь университетам, теперь уже не предназначаются для малоимущих; из-за изменений в налоговом законодательстве они достаются представителям среднего класса и его верхушки в форме стипендий, выделяемых в соответствии с GPA1, например в качестве «стипендии надежды» (Hope Scholarships) [6; 29].

Для студентов из самых нуждающихся слоев населения общая стоимость четырехгодичного обучения составляла в 2003 г. более 70% семейного дохода. Государственная помощь студентам в 2004 г. была на 12% ниже, чем в 1999 г., несмотря на возросшую доходность вузов, вызванную широко распространенным мнением, что студенты должны сами оплачивать свое обучение в университетах. Теперь в некоторых штатах требуют, чтобы профессиональные учебные учреждения, такие, как медицинские, юридические вузы и бизнес-школы, финансировались исключительно за счет студентов [3; 11]. Такой порядок влечет за собой многочисленные последствия, самое важное из которых – возврат к практике столетней давности: если еще недавно доступ в элитные колледжи был открыт для студентов из всех слоев населения, то сегодня им обладают только выходцы из привилегированных семей.

Существует и расовый аспект высшего образования. Чанг, Олтбах и Ломоти подчеркивают необходимость приложить дополнительные усилия для привлечения в американские университеты представителей меньшинств – афроамериканцев, индейцев и выходцев из Латинской Америки, которые, плохо представленными в математике, химии, медицине и инженерных профессиях [19]. Для этих групп населения характерен очень высокий уровень отсева, и лишь немногие из их представителей получают высокопрофессиональное образование. Белые студенты составляют примерно 75% от всего корпуса американского студенчества; тем самым подтверждается наличие в США социальной стратификации, основанной на расовой принадлежности, не говоря уже о социальном и экономическом неравенстве. Что касается студентов азиатско-тихоокеанского происхождения (Asian-Pacific Americans, APAs), то они составляют 5% от «университетского населения»; 55% из APAs студенческого возраста получают высшее образование – уровень, сопоставимый с положением дел среди белых. В 1980-е гг. были введены правила, обязывавшие элитные институты ограничивать прием APAs. Трудности, с которыми сталкиваются сегодня «исторически черные колледжи и университеты» («historically black colleges and universities», HBCUs) ввиду постоянного урезания и без того скромного государственного финансирования; привели к тому, что институты, испытывающие особенно острые финансовые трудности, – на 90% «черные» [30].

Правительство Соединенных Штатов понижает уровень своих взаимосвязей с высшим образованием и соответственно ограничивает его финансирование, в результате чего оно «отдается на откуп» бизнесу. Трудно найти баланс между традиционными университетскими установками и позицией

бизнеса, ориентированного исключительно на доходность. Если решить эту не удастся, контроль над американским высшим образованием может перейти к бизнес силам с непредсказуемыми последствиями. Оплата труда профессорского состава в США выше, чем где бы то ни было, однако она постоянно снижается с 1970 г., заработки американских профессоров на 25% ниже, чем зарплата врачей, юристов и инженеров. Мартин Дж. Финкельштейн упоминает о том, что «профессура, занятая неполный рабочий день, может теперь стать более многочисленной, чем штатный профессорский состав» происходит «перераспределение кадров». Различия в положении между постоянными и временными (*tenured* и *untended*) кадрами достигло такой степени, что внутри университетов возникли запутанные и не идущие на пользу делу иерархии. Кроме того, возросшая авторитарность администраторов привела к тому, что постоянная профессура потеряла значительную долю того влияния, которое позволяло ей ранее диктовать свои условия [29].

Несмотря на общее снижение уровня финансирования, федеральное правительство выделяет довольно большие средства на исследования. Гампорт проводит критический анализ исследовательских тенденций в высшем образовании и приводит любопытные цифры, касающиеся распределения ресурсов между наиболее престижными университетами: половина проводимых в США фундаментальных исследований приходится на долю университетов; две трети университетских затрат на исследования поступают от федерального правительства; половина федеральных средств, выделяемых на базовые академические исследования, поступает на счета 25 лучших исследовательских университетов [22].

По данным Гампорт, в целом на R&D1 было выделено 171 млрд долл. Результаты государственного финансирования исследовательской работы многочисленны и разнообразны; важно отметить, что распределение этих средств оказывает глубокое влияние на то, каким дисциплинам обучают аспирантов в том или ином вузе. Кроме того, федеральное финансирование исследований дает университетам возможность углубить исследовательскую и фундаментальную подготовку аспирантов, которые, в свою очередь, получают возможность проводить занятия со старшекурсниками.

С тех пор как экономический кризис ускорился, мир изменился для колледжей и университетов. Наряду с терпящими крах банками и страховыми компаниями, пострадало и высшее образование, университеты, чьи фонды пожертвований резко сократились, например \$ 40 млрд у Гарвардского Университета до начала кризиса [14].

Сегодня ведущие университеты рапортуют о 20% потерь и более, хотя некоторые осведомленные наблюдатели считают, что настоящая цифра, по крайней мере, в некоторых случаях, может оказаться ближе к 50%. Еще год назад невозможно было представить себе такие действия, как продажа сильно обесцененных активов с целью покрытия денежных обязательств или выпуск облигаций по штрафным ставкам процента. А сегодня продавцы и

заемщики испытывают недостаток в покупателях и заимодавцах [9; 11]. Одним из показателей того, что инвестиционные стратегии изменились и уже не являются традиционным смещением акционерного капитала и облигаций, является факт, что колледжи и университеты стали и в прямом смысле, и косвенно жертвами жульничества, в том числе – и по схемам Мадоффа. Так, университет Yeshiva вначале сообщил о потере более 100 миллионов \$ из фондов, доверенных Мадоффу, затем объявил эту цифру «фиктивной» прибылью и пересмотрел свою оценку, снизив её до величины исходных инвестиций – примерно 14,5 миллионов \$. Tufts и Нью-Йоркский университет подсчитали, что они потеряли по 20 миллионов \$ каждый. Нью-Йоркский университет подал в суд на руководителя отдела регулирования денежных операций, который направил средства в фонд Мадоффа [7; 21]. Более подробный перечень пострадавших университетов можно узнать из следующих источников [20; 23; 28]. Также отметим, что фонд Picower, который финансирует науку о мозге в Массачусетском технологическом институте и исследования диабета в Гарвардском университете, прекратил выдачу грантов. Ряд проектов по правам человека, финансируемых фондом JENT (Справедливость, равенство человеческое достоинство и толерантность) был сокращён или закрыт. Университет в Питтсбурге и Carnegie Mellon, возможно, потеряли 65 миллионов \$ и 49 миллионов \$ соответственно – они передали в управление компании Westridge Capital Management, высокопоставленные менеджеры которой недавно были арестованы за злоупотребления [35].

Гарвардский университет, например, покрывает более трети своей оперативной сметы, равной \$3,5 млрд, из пожертвований, и следовательно, испытывает дефицит порядка сотен миллионов долларов. Источники прибыли, от которых они зависят, – доходы от обучения (в частных колледжах) и государственные ассигнования (в государственных колледжах), а также ежегодные взносы выпускников (в тех и других) – также находятся под угрозой.

Конкурентный ажиотаж вокруг поступления в немногие высокорейтинговые колледжи – известный сценарий, но большинство из 1500 частных колледжей в Соединенных Штатах не получает заявлений больше, чем у них имеется свободных мест. Наоборот, они борются за то, чтобы выполнить план набора учащихся, тем более теперь, в условиях финансового кризиса, когда люди чаще обращаются в государственные учебные заведения, которые обычно менее дороги [16].

Господствующая в частных колледжах финансовая модель такова, что сравнительно состоятельные студенты платят больше, чем студенты победнее, хотя даже те, кто полностью рассчитывается по преискуранту (около \$50 тыс. ежегодно в лидирующих университетах), оплачивают менее двух третей от полной стоимости своего образования, которая рассчитывается как пропорциональная доля от зарплат преподавателей и персонала, стоимости общежития, питания, содержания библиотеки, медицинского обслуживания, спортивных услуг, а также расходов на электроэнергию, отопление и эксплуатацию помещений. Всем студентам аме-

риканских частных колледжей – за исключением таких чисто коммерческих учебных заведений, как Финикский университет, в той или иной мере предоставляются субсидии.

С наступлением финансового кризиса стало труднее предоставлять субсидии, и это случилось как раз в тот момент, когда нужды многих студентов возросли. Финансовые проблемы уже зачисленных и поступающих студентов растут, а их родители в то же время теряют работу. В Сиракузском университете, например, число студентов, подавших заявления на дополнительные пособия, увеличилось почти на треть по сравнению с тем же периодом прошлого года [32]. Многим частным колледжам приходится при зачислении новых студентов отдавать предпочтение тем, кто может оплатить значительную часть своего полного обучения и пошлины, в ущерб тем, кто полагается на финансовые субсидии. Так, не имея финансовой возможности, как и прежде, просто игнорировать фактор финансовой нужды, университет Tufts был вынужден отнестись к платёжеспособности заявителя как фактору, влияющему на решение о зачислении для 5% абитуриентов в следующем году [24].

В государственных учебных заведениях, где стоимость обучения традиционно была ниже благодаря налоговой субсидии, вся финансовая модель также оказалась под угрозой. Университет штата Вирджиния сегодня берет всего 8% своего финансирования из бюджета штата – почти на 30% меньше, чем четверть века назад. В Университете Висконсина, в штате с продолжительной прогрессивной традицией, лишь 19% средств поступает из общественных фондов – тоже на 30% меньше, чем десять лет назад. Чтобы компенсировать недостаток государственных денег, плату за обучение в государственных университетах приходилось повышать даже быстрее, чем в частных, и эта тенденция, вероятно, будет усиливаться, по крайней мере, в ближайшей перспективе. Попечители же Массачусетского университета, например, одобрили увеличение стоимости обучения на следующий учебный год, что означает скачок вверх на 15% (с 9548\$ до 11048\$). Суммарная же стоимость обучения, включая пошлины, общежитие и т. д., сейчас приближается к 20000\$ [13].

В Стэнфорде фонд спонсорских вложений которого был третьим в стране по величине после Гарвардского и Йельского университетов, на раннем этапе планирования предполагалось сокращение бюджета на \$100 млн. в течение двух лет [33; 35].

Если же говорить о доходах, то избирательные учебные заведения (те, которые рассматривают больше заявлений, чем зачисляют студентов) увеличивают число принимаемых студентов, чтобы заполнить брешь в бюджете за счет дополнительной платы за обучение. Те колледжи, которые обычно отсеивают гораздо больше пригодных претендентов, чем принимают, могут увеличить первый курс, не поступившись своими академическими стандартами. Такая стратегия перенапрягает возможности имеющихся общежитий, аудиторий и наставников, в то время как все больше студентов перед лицом

сокращающегося рынка труда и уменьшающейся вероятности поступления в аспирантуру и оплаты всех расходов обращаются за помощью к консультантам по карьерному росту [3; 8]. Помимо этого, число заявлений сокращается даже в престижных либеральных гуманитарных колледжах [31]. Пул претендентов у них все это время сокращался, поскольку люди обращались в более доступные государственные учебные заведения, в частности в муниципальные колледжи. В результате, эти колледжи вынуждены мириться с переполненными аудиториями и тягостными, порой сокрушительными нагрузками на уже и без того перегруженных преподавателей, которым приходится работать гораздо больше, и получать за это гораздо меньше, чем их коллегам в более престижных учебных заведениях. Там, где законом штата ограничена максимальная величина классов, студенты теряют доступ к необходимым им курсам. Кроме того, в большинстве учебных заведений – государственных и частных, двух годичных и четырехгодичных – все больше полагаются на чисто занятых (стажирующихся) преподавателей, которые соглашаются на низкую зарплату и не особо требовательны в отношении компенсаций. Большинство частично занятых преподавателей, имеющих мало шансов получить полную занятость, не проходят даже испытательного срока, предусмотренного для полноправных членов преподавательского состава учебного заведения [37; 34].

Финансовый кризис не только ставит под угрозу утраты средств к существованию преподавательский состав и персонал учебных заведений, но также ухудшает образование студентов. Государственный университет Сан-Хосе в результате сокращений бюджета впервые за свою столетнюю историю был вынужден отказать тысячам кандидатов [29].

Для последи дипломных студентов и молодых преподавателей, стремящихся начать или продолжить свою карьеру, эта ситуация создает дополнительные проблемы, поскольку отсрочки выхода на пенсию работающих, означают меньше свободных мест для молодых специалистов и более медленный карьерный рост.

История высшего образования показывает, что в течение последних трех десятилетий Соединенные Штаты отступали от принятого на себя после Второй мировой войны обязательства расширять доступ к колледжам. Начало было положено Солдатским биллем о правах, и сразу после войны на протяжении десятилетий проводились мощные вливания федеральных средств в старые (по американским стандартам) университеты для поддержания оборонных проектов, которые включали не только образование и научные исследования в технической сфере, но также языковедение и страноведение, а также создание многих новых институтов, в особенности двухгодичных муниципальных колледжей, фактически рассчитанных на то, чтобы высшее образование стало доступно всем.

К последней четверти XX в. США лидировали в мире по доле молодежи в колледжах [1; 9]. Это первенство было достигнуто благодаря особой американской системе вливаний государственных и частных денег гибриднему

подходу, который существовал еще с тех пор, как в 1600 г. законодательное собрание штата Массачусетс оказало материальную поддержку Гарвардскому колледжу из доходов от перевозки пассажиров на Чарльзтаунском пароме, произведя прямые выплаты его ректору из общественной казны. Эти ранние примеры субсидий частным учебным заведениям из средств местных властей, которые ныне в основном принимают форму освобождения колледжа от налогов и налоговых вычетов для доноров, поощряли граждан следовать примеру городских властей и делать собственные взносы [2; 17].

Сегодня разница между частным и общественным остается размытой, так как флагманские университеты штатов направляют миллиарды долларов на учреждение частных фондов спонсорских вложений. Например, в Университете штата Мичиган, только что завершившем кампанию по сбору \$4 млрд, периодически возникают дискуссии о «приватизации», которая, по мнению ее сторонников, позволит поднять дисконтный уровень расходов на образование для жителей штата и тем самым компенсировать потерю государственного финансирования [18].

Однако партнерство частных и государственных инстанций, которое в значительной мере способствовало демократизации высшего образования в Америке, уже некоторое время пребывает в кризисе. В 1976 г. федеральные гранты Pell для студентов с низкими доходами покрывали 72% средней стоимости обучения в четырехгодичном учебном заведении, а в 2003-м грантами Pell обеспечивалось уже лишь 38% этой стоимости. Тем временем оказываемая штатами финансовая помощь все чаще предоставляется исходя из «достоинств», а не из нужд – это означает, что стипендии выдаются студентам из обеспеченных семей с высокими достижениями, а успешные студенты из семей с низким достатком не имеют возможности оплатить обучение в колледже.

В 2002 г. Федеральный консультативный комитет выпустил доклад, в котором приводится оценка ведущего специалиста по экономике высшего образования – Дональда Е. Хеллера, свидетельствующая о том, что «более 400 тыс. молодых людей по всей стране из семей с уровнем дохода ниже \$50 тыс.» доказали свое соответствие стандартам для приема в колледж и «тем не менее не смогли поступить в четырехгодичные учебные заведения, столкнувшись с финансовыми барьерами. Более 160 тыс. из них вообще не поступили в колледж из-за этих барьеров, даже в двухгодичный». Два года спустя Хеллер указал на то, что «уровень расходов на образование в колледже для студентов с самым высоким общественно-экономическим статусом, имеющих самые низкие учебные показатели, таков же, как и уровень расходов на обучение самых бедных студентов с самыми высокими учебными показателями» [5; 15; 19]. Одаренные и сосредоточенные на учебе студенты из бедных семей платят за колледж столько же, сколько нерадивые и отстающие в учебе дети гораздо более богатых родителей. Этот факт идет вразрез с утверждением, что Америка – страна равных возможностей, где талант и усердие могут одержать победу над бедностью и предрассудками.

Сегодня США занимает десятое место – наряду с Австралией, Испанией, Швецией и отставая от Канады, Японии, Южной Кореи, Новой Зеландии, Бельгии, Ирландии, Норвегии, Дании и Франции – по числу получивших высшее образование граждан в возрасте от 25 до 34 лет. Поскольку среднее образование за рубежом зачастую лучше, чем в США, сравнительные достижения американцев в учебе, возможно, окажутся еще ниже, чем можно предположить исходя из этих данных.

Согласно данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), в возрастной группе от 55 до 64 лет мы все еще занимаем лидирующую позицию в мире по доле граждан, имеющих высшее образование, что свидетельствует не только о том, что за прошедшие три десятилетия многие страны нас превзошли, но также и о том, что молодые американцы менее образованны, чем старшее поколение [4].

До недавних пор среди самых богатых университетов (так называемых Ivy plus), только в Эмори и Стэнфорде наблюдался рост доли студентов, имеющих право на получение гранта Pell, да и то этот прирост был мизерным: половина процента в Стэнфорде и пятая доля процента в Эмори. Гарвардский университет, а среди престижных либеральных гуманитарных университетов – Смит и Амхерст предпринимали попытки обратить эту тенденцию вспять.

Однако теперь, когда денег становится все меньше, неясно, будут ли продолжены эти усилия. Сразу после обвала фондов спонсорских вложений приемная комиссия Гарвардского университета объявила о 50%-м урезании сметы на командировки, что означает, что специалисты по набору персонала будут обращаться в меньшее число высших учебных заведений за пределами орбиты привычных «донорских» вузов. Заявляя об этом, Гарвардский университет сделал оговорку, придав этой новости другой смысл: «Меньше значит больше, поскольку мы будем связываться с людьми более надежным способом – по почте и через Интернет, – сказал глава приемной комиссии, – что, как мы полагаем, будет более, а не менее эффективно» [30].

Гарвардский и Йельский университеты начали объявлять об увеличении финансовой помощи, которую они намерены предоставлять с началом учебного года студентам из семей с годовым доходом до \$200 тыс. «Политика равных возможностей для верхушки среднего класса» – так назвал эти меры Ричард Экман, президент Совета независимых колледжей. Теда Скочпол, в прошлом декан Гарвардского университета, вопрошала: почему ведущие университеты Америки решили сделать «годовую стоимость обучения для 95% семей меньше половины стоимости роскошного авто?» [14; 22; 35].

Отнюдь не только частные учебные заведения склонны отдавать предпочтение богатым. В государственных университетах, в особенности во флагманских, куда обычно попадают дети из состоятельных семей, финансовая модель также является регрессивной. Для того чтобы получить право на государственную субсидию на образование в UCLA или Беркли, жителям Калифорнии не требуется процедуры проверки материального поло-

жения, и в результате сын простого школьного учителя, скорее всего, будет платить столько же, сколько сын состоятельного адвоката [7; 26].

Американские колледжи – за примечательным исключением муниципальных и традиционно негритянских колледжей, а также горстки замечательных частных учебных заведений, таких как Berea College в штате Кентукки (в Berea не берут платы за образование, но требуют от студентов, которые все происходят из семей с низким достатком, работать на территории колледжа) – последнее время скорее усугубляли, чем смягчали все нарастающие в американском обществе нарушения принципа равных возможностей. Слишком много студентов не могут продолжить образование после средней школы, а те, кто может, оказываются в недофинансированных и переполненных колледжах. В опубликованном докладе Lumina Foundation «Тенденции расходования средств в колледжах» делается вывод, что высшее образование подвержено растущей стратификации, поскольку число принимаемых студентов растет в учебных заведениях, пользующихся самыми скудными ресурсами (в государственных муниципальных колледжах), в то время как все больше студентов «выпихиваются из более дорогих учебных заведений» [21].

Несомненно, относительное сокращение доли граждан Америки, имеющих высшее образование, во многом можно отнести на счет плохого обучения в общеобразовательных школах, в особенности в центральных районах городов и в сельской местности, а также на счет социальных недугов, которые делают молодых людей – в том числе непропорционально большое число представителей меньшинств не готовыми к высшему образованию или незаинтересованными в нем. Однако очень многие одаренные и мотивированные молодые люди оказываются за воротами колледжа по той простой причине, что они не могут оплатить свое обучение, и мы так и не смогли всерьез подступить к этой проблеме.

Сейчас все больше говорят о сокращении срока обучения в колледжах с четырех лет до трех. Несомненно, в колледжах тратится впустую много времени – эти длительные каникулы, которых так ждут студенты, особенно выходцы из обеспеченных семей, являются анахронизмом, доставшимся от эпохи, когда молодежь должна была возвращаться домой, чтобы помочь при сборе урожая или посадках.

Но в саму идею американских колледжей была заложена возможность общегуманитарного либерального образования, которое студент может получить до или параллельно с приобретением специализированных знаний. Поэтому сокращение обучения на один год приведет к тому, что студенты, стремясь получить практически полезные навыки, меньше времени смогут уделить курсам по истории, обществознанию, а ведь именно они составляют суть либерального образования. В то время как идея перейти на трехлетнее обучение приобретает популярность в США, работники образования других стран движутся в обратном направлении: например, Гонконг увеличивает срок университетского образования с трех до четырех лет, чтобы

расширить преподавание обязательных гуманитарных дисциплин по примеру таких американских университетов, как Колумбийский или Чикагский [21; 25; 27].

Более многообещающей, чем идея трехлетнего обучения в колледжах, выглядит мысль об увеличении помощи студентам, содержащаяся в окончательной версии «стимулирующего закона» (stimulus bill), возникшего в результате компромисса между Белым домом и Сенатом и подписанного президентом Обамой 17 февраля. В законе говорится о повышении размеров налоговых кредитов на оплату обучения, а также об увеличении финансирования грантовой программы Pell. Более того, президент и министр образования Арни Дункан продвигают идею сделать эту программу поистине государственной, с тем чтобы конгресс был обязан ежегодно поддерживать и корректировать ее, учитывая инфляцию по модели социального страхования и страхования здоровья по старости. В «стимулирующем законе» также предусмотрено значительное финансирование программ профессионального обучения [10].

В правительстве и в общественных кругах растет понимание того, что вся система финансовой помощи в целом должна быть пересмотрена и что барьеры, которые она ставит между нуждающимися студентами и колледжами, не всегда сводятся к денежному вопросу. Общеизвестно, что формы FAFSA («свободная заявка на федеральную помощь студенту»), используемые Департаментом образования, сложны и даже пугают настолько, что студенты из небогатых семей отказываются от идеи поступать в колледж. Для детей из таких семей неприемлема отсроченная оплата образования: они опасаются брать на себя долговые обязательства и чаще всего идут в вузы, где преподают перегруженные и недостаточно подготовленные преподаватели, у которых нет ни времени, ни опыта, чтобы помочь им. Тем не менее, ряд частных филантропических организаций (Jack Kent Cooke Foundation, Lentest Foundation и New-York Times Foundation), проводят достойную высокой оценки работу, выявляя студентов с низким достатком и оказывая им поддержку в поступлении в колледж и оплате учёбы [6].

Возможно, наиболее реальное решение современных проблем содержится в докладе, вышедшем прошлой осенью, – его авторами выступили фонды Spenser и Lumina, а также Совет колледжей. Доклад озаглавлен «Выполнение обязательств: рекомендации по реформированию федеральной помощи студентам». Авторы призывают к отмене FAFSA и считают, что Налоговое управление (IRS) должно передавать финансовую информацию напрямую в Департамент образования, таким образом полностью устраняется необходимость продирааться сквозь лабиринт бесконечных форм и анкет, чтобы доказать свое право на федеральную помощь. Вместо этого каждая семья, соответствующая критериям предоставления помощи от грантовой программы Pell, будет автоматически получать уведомление по почте о том, какую сумму правительство выдаст на оплату обучения. Доклад также призывает к изменению займовых программ таким образом, чтобы сумма долга за обу-

чение выплачивалась по градуированной шкале, связанной с уровнем доходов после окончания колледжа. И возможно, самое главное, что содержится в докладе, – это предложение создать федеральную программу для учреждения сберегательного счета для малообеспеченных семей, которым можно было бы воспользоваться в тот момент, когда дети готовы пойти в колледж. Одно такое утопическое, хотя и восхитительно идеальное предложение можно найти у Д. Соареса [38], который предлагает элитным колледжам поставить для себя целью зачислять как минимум 25% студентов из числа тех, кто занимает самое низкое социально – экономическое положение. Это не утопические предложения. Они вовсе не противоречат, по сути, системе высшего образования в США – смешанной системе государственных и частных, крупных и малых, с проживанием на территории кампуса и без, религиозных и светских, некоммерческих и коммерческих учебных заведений. Ни те улучшения, которые предлагает администрация президента Обамы, ни предложения, которые мы слышим от стратегических аналитиков, не отменяют – на самом деле даже не изменяют – тех грандиозных различий, которые существуют, скажем, между государственными муниципальными колледжами, которые студенты используют как плацдарм для укрепления в рядах среднего класса, и частными колледжами, где студенты проводят один год обучения за границей, что для детей состоятельных родителей поездкой по Европе для завершения образования и социальной адаптации.

О специализации высшего образования. Предлагаются и реализуются программы привлекательности и рентабельности Высшего Образования. В качестве примера, диплом бизнес-школ МВА предполагает трудоустройство в престижных компаниях США, а также дает 40% надбавки к зарплате.

Американские работодатели менее активно привлекают новых сотрудников, в том числе и из числа выпускников бизнес-школ, но специалисты с дипломом магистра делового администрирования (МВА) по-прежнему получают самые эксклюзивные предложения в сфере финансов и консалтинга.

Диплом МВА по-прежнему ценится, утверждают эксперты ассоциации бизнес-школ Graduate Management Admission Council по итогам очередного исследования. 98% опрошенных ассоциацией работодателей, представляющих как небольшие компании, так и транснациональные корпорации, довольны выпускниками МВА. Сравнительный анализ средней зарплаты показывает, что компании стабильно предлагают таким специалистам ставку на 30–35% больше, чем, например, сотрудникам с магистерским образованием в сфере менеджмента. Дипломы МВА по-прежнему востребованы в сфере консалтинга, здравоохранения, фармацевтики, энергетики и коммунального хозяйства.

«Фундаментально ничего не изменилось. Корпорации по-прежнему ценят дипломы МВА и по-прежнему заинтересованы в привлечении специалистов с уникальными знаниями и навыками, которыми обладают выпускники бизнес-школ, – комментирует Дейв Уилсон (Dave Wilson), президент GMAC. – Но работодатели во всех сферах экономики занимают выжида-

тельную позицию и не спешат с построением планов по найму в этом году, и те, кто принимает на работу специалистов с МВА, тоже вынуждены пересматривать свои программы под влиянием экономического спада». С 2002 по 2008 гг. рост рынка труда для специалистов с МВА оценивался в 10–20% в год. Между тем в 2009 г. это сегмент будет не очень активным. Опрос GMAC показал, что в этом году сотрудников с МВА нанимают 50% опрошенных компаний против 59% компаний в 2008 г. Среднее число привлекаемых новых работников с такой квалификацией составит 6 человек на компанию в 2009 году против 12 в 2008-м г. [27].

Согласно обзору GMAC, средняя стартовая зарплата выпускника МВА составляет в 2009 году \$79936 против \$83541 в 2008 году (в 2007-м – \$80452). Для дипломированных специалистов уровня бакалавра и магистра в сферах, не связанных с бизнесом, речь идет соответственно о \$42598 и 60815, по сравнению с \$46845 и 55877 в 2008 г. Выпускники магистратуры по направлению «менеджмент» могут рассчитывать в среднем на \$58808 в год, по сравнению с \$62528 в 2008 году. Всего с учетом премии при устройстве на работу и прочих бонусов средняя сумма годового вознаграждения для обладателей диплома МВА составляет \$100992, сообщается в обзоре GMAC. По данным за последние пять лет эксперты GMAC сделали вывод, что в зарплате до 40% можно отнести на «надбавку», которую дает диплом МВА по сравнению со степенью бакалавра (до 25% премии к другим выпускникам магистратуры в сфере бизнеса). Привлекая на работы выпускников бизнес-школ, компании прежде всего выделяют такие качества, как инициативность, профессионализм и порядочность (82%), хорошие коммуникативные навыки в письменной и устной речи (89%), а также умение добиваться результата, действовать и мыслить стратегически и ключевое понимание бизнеса (73%). За время публикации обзора GMAC Corporate Recruiters Survey (с 2002 г.) пик занятости выпускников МВА был зафиксирован в 2006 году, когда таких специалистов набирали 75% работодателей (в среднем по 12 человек на компанию). Несмотря на сложные условия на рынке труда, значительное число выпускников МВА могли решить вопрос трудоустройства до завершения программы обучения. По данным GMAC, в среднем обладатель диплома МВА получил больше одного [1; 9] предложения от потенциальных работодателей и может рассчитывать на повышение зарплаты на 66% по сравнению со своим прежним уровнем.

До последнего времени одним из самых популярных было финансовое образование. Теперь, по оценкам колледжей, число предложений в этой сфере упало на 10–50%. Яна Кирстед (Jana Kierstead), директор службы трудоустройства МВА Harvard Business School, говорит, что предложений стало меньше на 30% по сравнению с прошлым годом, среди финансовых институтов падение достигает 40% [27].

В этом году поиск работы для выпускников был непростым. Но очень многие разделяют точку зрения, что финансовый кризис – это не только отрицательный фактор. Во многих случаях он заставил пересмотреть перс-

пективы и ценности, найти новые, более интересные, варианты развития карьеры и проявить себя. Студенты более внимательно подошли к выбору места работы. Дэвид Хсу (David Hsu), выпускник программы MBA Массачусетского технологического университета (MIT) отмечает, что в сложной ситуации компании ищут новые пути и более открыты к изменениям, тогда как в нормальных условиях многие боятся альтернативных решений. То есть сейчас есть возможность проявлять изобретательность, осуществлять инновации, применять новые технологии.

Что касается бизнес – школ, некоторые эксперты уверены, что в условиях кризиса приток учащихся будет расти. Так, в Теннесси отмечается большой наплыв желающих получить бизнес-образование. Ряды учащихся пополняют те, кто временно остался без работы или хочет быть более уверенным в своих перспективах. Кроме того, активно включаются в процесс вчерашние студенты колледжей, которые предпочли сейчас продолжить образование вместо того, чтобы строить карьеру в не самых благоприятных для этого условиях. В связи с этим во многих школах были смягчены ограничения по опыту работы (обычно 3–5 лет).

Как правило, речь идет о двух вариантах обучения – очная форма либо очно-заочная для работающих специалистов, которые получают диплом в рамках программы для топ-менеджеров – executive MBA. Колледж бизнеса и технологий (College of Business and Technology) Университета в Восточном Теннесси фиксирует рост числа заявлений по обоим направлениям.

Высшее образование в Канаде имеет свои особенности и испытывает те же проблемы. Для решения проблем Канадское Правительство и Администрация Университетов привлекает иностранных студентов и проводит либеральную политику. Учебный год в вузах Канады продолжается 9 месяцев (с сентября по май) и может делиться на семестры или триместры. Для получения степени бакалавра в Канаде нужно отучиться 4 года. Получение степени магистра требует еще 1–3 года подготовки, включая участие в научных исследованиях. После этого можно продолжить обучение и получить степень доктора (PhD), соответствующую степени кандидата наук в странах СНГ. Профессорско-преподавательский состав в большинстве университетов Канады очень сильный. В престижных вузах число докторов превышает 90% от общего количества преподавателей. Канадские университеты оснащены современной материально-технической базой и лабораторным оборудованием, что особенно важно при изучении таких высоко-технологичных специальностей, как медицина, физика, радиоэлектроника и др. Высшее образование в Канаде платное. Стоимость обучения для иностранных студентов составляет от 8000 USD в год. Некоторые программы обучения (например, IT-специальности) стоят гораздо дороже. Студенты в Канаде могут бесплатно пользоваться библиотеками при университете, посещать спортзалы, компьютерные лаборатории и пр. Также к услугам студентов – прекрасные центры отдыха, автомобильные стоянки. Во время обучения студенты в Канаде имеют право официально

работать. Необходимо получить разрешение на работу (Work Permit). Студентам разрешено работать 20 часов в неделю (сначала на кампусе вуза) во время обучения и полный рабочий день во время каникул. Предоставляются перспективы для выпускников после окончания вуза Канады Иммиграционная политика Канады ориентирована на текущие потребности в специалистах на рынке труда. Поэтому у иностранца, окончившего канадский университет, есть хорошие шансы найти работу по специальности и получить неоценимый профессиональный опыт, необходимый в дальнейшей жизни. Студенты, получившие канадский диплом, могут оставаться в стране на легальных основаниях 2 года и устроиться на работу. Далее, каждый решает для себя сам – Вы можете вернуться на родину с высокой квалификацией и дипломом, рекомендациями, или остаться в Канаде [9; 17].

Таким образом, высшее образование в США и Канаде испытывает серьезные трудности и проблемы, решение которых вынуждает и правительство стран и администрацию Университетов менять стратегию обучения и использовать неординарные решения.

Библиографический список

1. **P. G. Altbach**, P.J. Gumport, D.B. Johnstone. In Defense of American Higher Education // The John Hopkins University Press, 2001
2. **P. G. Altbach**, R.O. Berdahl, P.J. Gumport. American Higher Education in the 21st Century // The John Hopkins University Press, 2005
3. **American** higher education: A documentary history.// Ed. by Richard Hofstadter and Wilson Smith. University of Chicago Press, 1961. Vol. 1.
4. **Avery** Christopher, Kane Thomas J. Student perceptions of college opportunities: The Boston coach program // College choices: The economics of where to go, when to go, and how to pay for it. Ed. by Caroline M. Hoxby. University of Chicago Press. 2004.
5. **Sandy** Baum, Michael McPherson, and others. Fulfilling the commitment: Recommendations for reforming federal student aid in brief, //Spencer Foundation/College Board/Lumina Foundation for Education, September 2008.www.collegeboard.com)
6. **Birgenau** Robert J., Yudof Mark G., Edley Christopher F. Jr. Challenges to public universities // Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences. Winter 2009.
7. **Bushong** Steven College counseling centers remain understaff ed. though demand is strong, survey finds // The Chronicle of Higher Education. March 10, 2009.
8. **Condon** Bernard, Vardi Nathan Harvard: The inside story of its finance meltdown // Forbes. March 16, 2009.
9. **Davidoff** Steven M. Harvard, private equity and the education bubble // Deal Book, nytimes.com, March 3. 2009.
10. **Despite** surging endowments, high-ranking universities and colleges show disappointing results in enrolling low-income students // The Journal of Blacks in Higher Education. Autumn 2007.
11. **Dobrowolski** Tony UMass students to see significant fee increase // The Berkshire Eagle. March 1. 2009
12. **Fitzgerald** Brian K., Delaney Jennifer A. Educational opportunity in America / Condition of Access: Higher education for lower income students.// Ed. by Donald E. Heller. ACE/Praeger. 2002

13. **Foderaro** Lisa W. Well-regarded public colleges get a surge of bargain hunters // The New York Times. March 1. 2009
14. **Foster** Margery Out of small beginnings...: An economic history of Harvard College in the puritan period.// Harvard University Press. 1962
15. **Gershman** Dave Legislative study group explores idea of privatizing the University of Michigan // Ann Arbor News. December 18. 2008
16. **Hernandez** Javier C. Betrayed by Madoff, Yeshiva U. adds a lesson // The New York Times. December 22. 2008
17. **Ivy-league** letdown // The New York Times. January 22, 2008.
18. **Jan** Tracy Tufts loses \$20m in Madoff scheme // The Boston Globe. December 20.2008
19. **Jaschik** Scott The buzz and spin on 3-year degrees www. //InsideHigherEd.com, February 17.2009
20. **Kane** Thomas J. The price of admission: Rethinking how americans pay for college. //Brookings Institution Press / Russell Sage Foundation.1999
21. **Koppel** Nathan Fund manager ordered not to destroy Madoff documents // The Wall Street Journal. December 25.2008
22. **Krieger** Lisa M. San Jose State University rejects 4,400 prospective freshmen // MercuryNews.com, March 25.2009
23. **Kushner** Jillian K. Admit office slashes travel budget // The Harvard Crimson. March 3.2009
24. **Langan** E. American higher education: The evolving vision //Book Review. Higher Education Policy. 2006. Vol. 19. P. 495–499
25. **Lorin** Janet Frankston Williams College's applications drop 20% as economy takes toll. //Bloomberg.com, March 10.2009
26. **Montell** Gabriela Cuts, cuts, and more cuts // The Chronicle of Higher Education. November 13.2008
27. **Moran** Caitlin UCLA faculty leaders vote to suspend seminar requirement // The Chronicle of Higher Education. November 6.2008
28. **Peter** Sacks Down the gates: Confronting the class divide in American education, //University of California Press. 376 p2009
29. **Schackner** Bill Questions remain over management of Pitt CMU funds // Pittsburgh Post-Gazette, March 8.2009
30. **Skocpol** Theda, Mettler Suzanne Back to school // Democracy. Fall.2008
31. **Schmidt** Peter Use of part-time instructors tied to lower student success // The Chronicle of Higher Education. November 14.2008
32. **Soares** Joseph A. The power of privilege: Yale and America's elite colleges. // Stanford University Press.2007
33. **Mitchell** L. Stevens Creating a class: College admissions and the education of elites, // Harvard University Press. 308, 2009
34. **Wolfston** Jim The new endowment portfolio// Harvard University Press, April 9.2009
35. **Wu** June Q. Madoff scam hits Harvard Medical School grants // The Harvard Crimson. December 21.2008

РАЗДЕЛ VII

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.01

Бабунова Елена Семеновна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета, presch@masu.ru, Магнитогорск

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ

Babunova Elena Semenovna

The candidate of pedagogical sciences, the professor of chair of preschool pedagogics and psychology of Magnitogorsk state university, presch@masu.ru, Magnitogorsk

DESIGNING OF CONCEPTUAL MODEL OF SYSTEM OF ETHNOCULTURAL EDUCATION

В современной социокультурной ситуации человек находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей. В теории существуют различные концепции этнокультурного воспитания, как относительно контролируемой социализации. Концепции этнокультурного воспитания являются методологической основой, обеспечивающей этнокультурную социализацию детей. В науке под концепцией понимается совокупность абстрактных объектов, состоящих друг с другом в закономерных связях. В качестве таковых, по мнению А. М. Новикова, могут быть принципы и приемы, направления и закономерности, факторы и функции, сущностные характеристики и цели, этапы и технологии, средства и методы, модели и периодизации и др. [4].

Концептуальное обоснование системы этнокультурного воспитания позволяет спроектировать модель данной системы. Учитывая то, что этнокультурное воспитание – процесс сложный, динамичный и многоаспектный, нами был определен один из способов организации исследования: это моделирование. Моделирование представляет собой исследование объектов познания на их моделях. (С. И. Архангельский, В. Г. Афанасьев, Ю. А. Ко-наржевский, Н. В. Кузьмина, В. А. Штофф и др.). Моделирование дает возможность представить целостную картину изучаемой сферы и определить границы теоретико-экспериментального поиска.

Проблема моделирования исследовалась многими авторами, которые рассматривают моделирование в широком и узком смыслах (Ю. Н. Кулюткин, Н. В. Кузьмина, В. А. Штофф и др.). В широком смысле моделирование – многоплановый метод исследования, один из путей научного познания. Оно предполагает исследование реально существующих предметов,

явлений, социальных процессов. В узком смысле моделирование специфическое многофункциональное исследование. Его главная задача воспроизвести на основании сходства существующим объектам другой, заменяющий его объект (модель). Модель, по определению В. А. Штоффа, это мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение дает исследователю новую информацию об этом объекте. Из данного определения следует, что модель позволяет представить воспроизведенный объект исследования, что помогает решать задачи прогностического характера. Наука прослеживает последовательность познания: модель ® прогноз ® эксперимент ® новая модель, то есть постоянно идет не только поиск адекватного отражения в моделях реального мира, но и попытки заглянуть в будущее, предусмотреть его возможное развитие. В практике, в общественном сознании этот процесс протекает иначе. На интуитивно-практическом уровне модели пронизывают всю жизнь людей. Модель как бы концентрирует в себе наши представления о чем-либо, упрощает сложный мир действительности, в отличие от научного познания здесь моделирование не требует теоретического обоснования [6].

Определение понятия «модель» обнаруживает множество характеристик. В. М. Полонский понимает под моделью систему объектов или знаков, воспроизводящую некоторые существенные свойства системы – оригинала; Н. И. Кондаков понимает модель как изображение, схему, описание какого-либо объекта или системы; В. И. Загвязинский главным в модели считает взаимосвязь системных элементов и отношений между ними, при этом отношения образуют структуру, аналогичную структуре изучаемого объекта; В. В. Краевский также определяет модель как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования. Следует отметить, что этим не исчерпывается множество определений понятия «модель». Для нашего исследования важен вывод о том, что под моделью необходимо понимать специально спроектированный объект, обладающий необходимой степенью подобия исходному объекту и адекватный условиям исследования. Исходя из данного определения, необходимо обозначить типы моделей и описать тот тип модели, который будет представлен в нашем исследовании [2].

К настоящему времени в литературе даются различные классификации моделей, которые реализуют различные функции. Моделирование выполняет следующие функции: познавательную, связанную с раскрытием сущности конкретного явления (познавательный тип модели); исследовательскую, включающую построение гипотезы (эвристический тип модели); прогностическую, раскрывающую модель будущего; прагматическую, выражающую желаемое оправданное явление (модель заданного состояния); теоретическую, вскрывающую системные связи (теоретический тип модели); технологическую, раскрывающую основные условия функционирования системы или процесса (практический тип модели); нормативную, определя-

нощую основы организации системы или процесса (стандартный образцовый тип модели). Таким образом, типология моделей отражает системный состав элементов процесса; воспроизводящие элементы системы; характер связи между элементами системы; функции, выполняемые элементами и моделью (системой) в целом; условия функционирования модели.

Разделяя точку зрения Ф. И. Перегудова, И. В. Котлярова, В. М. Сафроновой на многовариантность типов моделей, мы вместе с тем придаем важное значение теоретическим и технологическим моделям, отражающих теоретические и практические пути решения проблемы. В рамках нашего исследования мы также выделяем материальные и мысленные модели. Среди мысленных моделей интерес вызывают концептуальные модели, включающие свойства изучаемого объекта, условия функционирования данного объекта. Построение и изучение моделей помогает определению содержательно-структурных связей и признаков. В научной литературе довольно подробно описаны основные принципы разработки модели: компромисс между ожидаемой точностью результатов моделирования и сложностью модели; баланс точности; достаточное разнообразие элементов модели; наглядность модели; блочное представление модели; специализация модели.

Анализ отечественной и зарубежной практики моделирования позволяет обобщить условия создания моделей: между моделью и оригиналом имеется отношение сходства, форма которого явно выражена и точно зафиксирована (условия уточненной аналогии); модель в процессах научного познания является заместителем изучаемого объекта (условие репрезентации); изучение модели позволяет получать информацию об оригинале (условие экстраполяции) (В. А. Штофф, И. В. Котляров).

Критериями качества модели, по мнению большинства исследователей, могут выступать следующие: новизна отражения (интуитивное отражение проблем, качественное их описание, системное их воспроизведение); распространенность (социокультурная сфера в целом, вид образовательного учреждения); уровень творческого решения проблемы с помощью модели (определена цель применения модели, углублено знание по различным аспектам применения модели).

В основу моделирования положен системный подход и проектирование. Системный подход рассматривается как направление методологии специального научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как системы. Методологическая специфика системного подхода заключается в том, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и на сведение их в единую теоретическую картину (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, М. С. Каган, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.). Системное познание предполагает определение состава, структуры организации элементов; выявление внешних связей системы и её роли среди других; анализ диалектики структуры и функций системы; обнаружение закономерностей и тенденций развития

системы. В науке выделяют различные алгоритмы системного подхода. Э. Г. Юдин применение системного подхода рассматривает из следующих процедур: фиксация некоторого множества элементов; установление, классификация внешних связей этого множества и определения взаимодействия системы со средой; установление и классификация внутренних связей системы и выделение среди них системообразующих; выделение упорядоченности, структуры системы; анализ основных принципов поведения системы; изучения процесса управления системой [7].

В. Г. Афанасьев, рассматривая возможность применения системного подхода в научных исследованиях, выделяет следующие его стороны: системно-компонентный аспект; системно-структурный; системно-функциональный; системно-интеграционный [1].

М. С. Каган указывает, что система требует исследования трех плоскостей: предметной, функциональной и исторической. Эти аспекты, по мнению М. С. Кагана, являются необходимыми и достаточными методологическими компонентами системного подхода. Предметный аспект системного подхода предполагает решение двух взаимосвязанных задач: выяснение того, из каких компонентов, подсистем, элементов состоит изучаемая система и определение того, как эти элементы между собой связаны [2].

Функциональный аспект системного подхода имеет целью раскрыть механизм внутреннего и внешнего функционирования системы. Исторический аспект системного подхода предполагает осветить происхождение данной системы, процесс её формирования, перспективы дальнейшего развития системы. Рассмотренные варианты алгоритмов системного подхода дополняют друг друга и раскрывают методологические аспекты системного подхода.

Проектирование рассматривается большинством исследователей как вид педагогической деятельности, в результате которой происходит развитие педагогических объектов с помощью определенных действий и операций (А. П. Марков; Г. М. Бирженюк, И. В. Котляров, Т. М. Дридзе, Э. А. Орлова и др.). Педагогическое проектирование включает актуализацию и теоретическую проработку образовательных инициатив, концептуализацию замысла проекта, программирование деятельности субъектов проектирования по его реализации. Проектирование включает определенные этапы локальных, модульных и системных изменений с учетом внешних (социальных) и внутренних (собственно педагогических) условий. Проектировочная деятельность предполагает анализ исходного состояния проектируемого объекта, который достигается диагностикой; целеполагание, учитывающее уровень развития проектируемого объекта; конструирование, включающее разработку тактики действий, способствующих решению целеполаганию; итоговый анализ, направленный на отслеживание динамики развития проектируемого объекта и определение дальнейших направлений деятельности; регулирование и коррекция, которые направлены на изменение отдельных параметров (либо всей модели).

В рамках нашего исследования необходимо рассмотреть сущность и содержание этнокультурного как составляющего социокультурного проектирования. В качестве ведущего методологического признака выступает наличие двух составляющих в самом названии данной проектной технологии – она одновременно «этническая» и «культурная». Этничная она потому, что, во-первых, в роли объекта проекта и непосредственного субъекта, участвующего в его реализации, выступают конкретные этнические категории или группы населения, представители движения межнационального партнерства.

«Культурной» эта же технология является потому, что в ней все проектные решения направлены на сохранение, поддержание и развитие определенного пласта культуры – в данном случае национальной культуры, мультикультуры, на разрешение проблем, затрагивающих явление, процессы и институты этнокультурной среды, на использование различных видов этнокультурной деятельности как средства решения этих проблем. Характерный методологический признак социокультурного проектирования – опосредованная связь культуры (культурной деятельности) с решением многочисленных проблем и задач, стоящих перед современным социумом (регионом, социальной группой, отдельным человеком).

К методологическим особенностям этнокультурного проектирования относится присутствие необходимой для выбора темы проекта проблемной ситуации почти всегда связанной с определенным противоречием между реальной действительностью и идеальным представлением автора проекта о норме. Определяя роль проектирования в сфере этнокультурного воспитания, необходимо отметить, что составление прогностических проектов позволяет сформировать представление об идеальной модели системы этнокультурного воспитания, дать научное обоснование проектов и программ этнокультурной направленности. Планирование также имеет ряд существенных отличий от проектирования. Оно представляет собой научно обоснованное определение целей, показателей, заданий (сроков, темпов, пропорций) развития социальных процессов и основных средств их превращения в жизнь в интересах всего населения. Основными результатами проектных технологий, используемых в процессе этнокультурного воспитания, являются программа и проект. По мнению А. П. Маркова и Г. М. Бирженюк, программа – это развернутый документ, содержащий анализ всей совокупности условий, необходимых для процессов создания, сохранения, трансляции и развития культурных ценностей, норм, традиций, технологий, в масштабах конкретной территории [3].

Таким образом, мы можем отметить, что проектирование является исходным, доминантным термином, все рассмотренные понятия в нем тесно переплетаются, являясь его составной частью. Эти качества проектирования должны быть максимально использованы в социально-культурном проектировании этнокультурного воспитания. В результате анализа существующих концепций, мы даем следующее понятие этнокультурного проектирования.

Этнокультурное проектирование – это научно обоснованный процесс создания новой или перестройки имеющейся социокультурной среды и одновременно важнейшая сфера социально-культурной деятельности, обладающей своей спецификой и технологией. Этнокультурным проектированием называется не потому, что его объектом является некая этническая или межэтническая общность или культурное сообщество, но и потому, что сама эта общность (или сообщество) проявляет проектную инициативу в социально-культурной жизни региона. Это проектирование отличается богатством и неповторимостью содержания и включает в себя проектирование культурных процессов, объектов, структур, а также многочисленных форм социальных отношений и человеческого общения.

В контексте социально-культурного проектирования этнокультурного воспитания основными направлениями проектной деятельности на предметно-результативном уровне культуры являются: организация системы этнокультурного воспитания. На ценностно-нормативном уровне культура предстает как совокупность характерных, для социальной общности ценностей, норм, смыслов, идеалов зафиксированных в преданиях, обычаях, мифах, легендах, традициях, являющихся важными компонентами этнокультурного сознания. Субъектами организации системы этнокультурного воспитания выступают специалисты (педагоги) и социальные институты, государство и общество в целом. Среди характеристик социально-культурного проектирования этнокультурного воспитания особое место занимают условия система социальных явлений, процессов, оказывающих определенное влияние на проектную деятельность. Условия включают в себя множество компонентов, находящихся в тесном взаимодействии: отношения, среда, действия, деятельность и т. д. Социально-культурное проектирование этнокультурного воспитания, как любой процесс, имеющий педагогическое основание, нуждается в постоянном совершенствовании, которое требует в свою очередь разработки методов и технологий проектирования.

Проектирование этнокультурного воспитания в нашем исследовании направлено на создание организационно-педагогических условий, способствующих формированию этнокультурной личности. С этой целью разработана модель системы этнокультурного воспитания. Данная модель строится с учетом следующих ограничений: 1) этнокультурное воспитание описывается по двум направлениям: этнокультурное направление для дошкольников (внутри системы образования); этнокультурное направление для педагогов и будущих специалистов дошкольного образования (во внешнем отношении системы); 2) содержание этнокультурного воспитания для первого направления реализуется в работе с детьми старшего дошкольного (с пяти до семи лет); учебно-информационный материал этнокультурного воспитания для второго направления разрабатывался для студентов первого-пятого курсов факультета дошкольного образования и практических дошкольных работников; 3) реализация содержания этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста осуществлялось в трёх основных блоках образовательного

процесса ДООУ (организованная образовательная деятельность, включающая занимательные дела (занятия); совместная (партнерская) деятельность педагога с детьми; самостоятельная деятельность детей); для осуществления этнокультурного воспитания студентов задействовались разнообразные виды учебной и внеучебной профессиональной деятельности.

Разработанная нами концептуальная модель системы этнокультурного воспитания структурно включает в себя четыре взаимосвязанных подсистемы концептуальную, нормативную, организационно-технологическую, результативно-диагностическую. Данные подсистемы опираются на теоретическое обоснование проблемы, методологические подходы, раскрываемые через провозглашение культуросообразности, аксиологичности, поликультурности, системности, компетентности, деятельности и личностноориентированности в качестве определяющих принципов организации системы этнокультурного образования. Концептуальная подсистема представлена следующими структурными элементами: 1) функциями; 2) социальным заказом; 3) нормативно-правовыми актами в области образования; 4) государственным стандартом высшего профессионального образования по специальности «Дошкольная педагогика и психология» [030705]; Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2009 г.); 5) методологическими подходами; 6) принципами организации этнокультурного образования; 7) субъектной основой (совокупностью внешней и внутренней систем).

В нормативную подсистему входят: 1) цель, реализующая социальный заказ; 2) задачи этнокультурного воспитания, способствующие формированию этнокультурной личности детей старшего дошкольного возраста и специалистов дошкольного образования; 3) содержание, представленное авторской региональной образовательной программой для детей старшего дошкольного возраста «Наш дом – Южный Урал» и программно-методическим обеспечением к ней; авторскими образовательными учебными программами для студентов, учебным пособием «Основы этнопедагогики», электронным учебно-методическим комплексом (УМК) по учебным дисциплинам «Этнопедагогика», «Семейная педагогика»; 4) критерии и показатели освоения программы «Наш дом Южный Урал» детьми; критерии и показатели готовности студентов и педагогов к осуществлению этнокультурного воспитания в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Организационно-технологическая подсистема включает: 1) субъекты как носители ценностей и информации (концептов); 2) организационно-педагогические условия; 3) методы и приемы реализации содержания этнокультурного воспитания; 4) формы организации этнокультурного воспитания двух направлений системы.

Результативно-диагностическая подсистема представлена: 1) функциями; 2) пакетом диагностических методик, выявляющих исходный уровень сформированности этнокультурной личности старших дошкольников, педагогов и будущих специалистов дошкольного образования; 3) уровнями этнокуль-

турной воспитанности; 4) результатом; 5) аналитико-коррекционным инструментарием (коррекцией процесса, оценкой и интерпретацией результатов); 6) описанием анализа реализации организационно-педагогических условий.

В качестве конкретной технологии построения модели использовалась технология проектирования социально-культурных систем, выбор которой был обусловлен тем, что она определяет принципы проектирования и логику данного процесса. Разработанная нами модель четко ориентирована на конкретную цель – воспитание этнокультурной личности в условиях организации системы дошкольного образования. Данная цель реализуется через спектр задач, которые представляют собой комплекс развивающих, образовательных, воспитательных функций. Состав системы, обеспечивающий достижение данной цели и задач, задается содержанием структурно-функционального инварианта педагогической системы и морфологически представлен в четырех подструктурах: содержательной (учебные авторские программы; учебные пособия, региональная образовательная программа «Наш дом – Южный Урал» для студентов и практических дошкольных работников); технологической (технология формирования этнокультурной воспитанности); организационной (формы и этапы этнокультурного образования); результативно-диагностический (уровни, критерии, показатели, пакет диагностических методик).

Спроектированная нами модель характеризуется: целостностью, так как все указанные компоненты (подструктуры) взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и направлены на конечный результат – достижение сформированности этнокультурной личности; наличием инвариантной (ведущая цель; принципы) и вариативной (дифференциация задач, содержания, форм, методов и приемов достижения цели с учетом различных субъектов образовательных процессов) составляющих; прагматичностью, так как выступает рабочим представлением обозначенной цели; открытостью, так как встроена в контекст общего содержания образовательных процессов.

Разработанная нами модель может эффективно функционировать лишь при наличии определенного комплекса организационно-педагогических условий. При его выделении мы учитывали: 1) требования, предъявляемые обществом к личности; 2) понимание сущности, специфики и содержания этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста, педагогов и будущих специалистов дошкольного образования; 3) специфические особенности организации процесса этнокультурного воспитания с различными субъектами образовательного процесса; 4) ведущие идеи культурологического и культуросообразного, поликультурного, компетентностного, аксиологического, деятельностного, личностно-ориентированного, комплексного, системно-целостного подходов; 5) результаты констатирующего этапа эксперимента. В результате нами был выявлен следующий комплекс организационно-педагогических условий: 1) этнокультурная направленность образовательного процесса ДООУ и вуза на достижение воспитания

этнокультурной личности; 2) установление интегративных связей, способствующих освоению этнокультуры; 3) проектирование содержания, форм и методов этнокультурного воспитания с учетом психологического механизма формирования этнокультурной личности (информационно-познавательный, эмоционально-ценностный, действенно-практический компоненты); 4) создание этнокультурной образовательной среды, включающей дидактические условия и образовательные отношения.

Таким образом, проектирование модели этнокультурного воспитания представляет собой творческую деятельность, специфика которой заключается в анализе теоретических проблем и выявлении причин их возникновения, выработке цели, задач, содержания, форм, методов, средств, условий значимых для решения проблемы.

Библиографический список

1. **Афанасьев, В. Г.** Системность и общество [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. **Бабунова, Е. С.** Концептуально-теоретические и прикладные аспекты педагогической системы дошкольного этнокультурного образования [Текст]: монография / Е. С. Бабунова; МаГУ. – Челябинск : Издательство ИИУМЦ «Образование», 2009. – 295 с.
3. **Марков, А. П.** Основы социокультурного проектирования [Текст]: учеб. пособие / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. – СПб.: Санкт-Петербург. гуманит. ун-т профсоюзов, 1998. – 361 с.
4. **Новиков, А. М.** Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении [Текст] / А. М. Новиков. – М. : АЛЮ, 1996. – 130 с.
5. **Хажин, А. В.** Этнопедагогическое воспитание студентов вуза физической культуры [Текст] / А.В.Хажин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 154–161.
6. **Штофф, В. А.** Моделирование и философия [Текст] / В. А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 301 с.
7. **Юдин, Э. Г.** Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 176 с.

РАЗДЕЛ VIII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37

Неустроев Ариан Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства Педагогического института ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова», neustroevnd@rambler.ru, Якутск

Софронеев Владимир Андреевич

Аспирант ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова», neustroevnd@rambler.ru, Якутск

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А. С. МАКАРЕНКО В ПОЛЬШЕ: ИННОВАЦИЯ И ПРОТИВОРЕЧИЕ

Neustroev Arian Nikolaevich

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the chair of technology and business of the pedagogical institute «North-Eastern federal university a named after M. K. Ammosov», neustroevnd@rambler.ru, Yakutsk

Sofroneev Vladimir Andreevich

The post-graduate student of «North-Eastern federal university named after M. K. Ammosov», neustroevnd@rambler.ru, Yakutsk

A. S. MAKARENKO'S PEDAGOGICAL HERITAGE IN POLAND: AN INNOVATION AND THE CONTRADICTION

Процесс проникновения педагогических идей А. С. Макаренко в Польше, охватывая определенные исторические периоды, имел как инновационный, так и противоречивый характер. Так, первый из этих периодов охватывает послевоенное десятилетие (1946–1956 гг.). В эти годы начинается коренная перестройка всех областей общественной жизни, в том числе системы образования и воспитания. Возникает новый социальный строй, в связи с этим встает задача подготовки людей новой формации. Но как это делать? Никто по-настоящему не знал. Старые учебники по педагогике не дали ответа на этот сложный вопрос и даже его не ставили, не было еще и соответствующего воспитательного опыта. В этих условиях существенную помощь оказывают книги советских педагогов. В наиболее яркой и жизненной форме ответ приносил А. С. Макаренко, его идеи находят в Польше благоприятную почву. Переведенная в 1946 г. на польский язык «Педагогическая поэма» становится подлинным открытием для польских педагогов. Она показывает всю сложность процесса воспитания и перевоспитания в новых условиях и в то же время заражает педагогическим оптимизмом. Далее, переведенные в 50-х годах другие сочинения А. С. Макаренко («Флаги на башнях», «Книга для родителей» и т. д.) еще больше обогащают понима-

ние сущности новой педагогики. К этому времени появились первые работы польских исследователей, в которых раскрывалось творческое наследие А. С. Макаренко (С. Бендковский, К. Мороз, К. Чайковский, А. Яминский и др.). Но внедрение педагогических идей А.С. Макаренко в жизнь во многих случаях шло поверхностно, формально, фрагментарно. Недоставало умения глубоко их осмыслить с учетом условий и особенностей процесса воспитания в Польше в послевоенные годы [1, с. 134].

В этой ситуации уже тогда выявились различные подходы к оценке деятельности А. С. Макаренко. Прежде всего возникла проблема так называемой специфики его опыта. Многие люди, которые поверхностно подошли к этому вопросу, видели в Антона Семеновича только специалиста по перевоспитанию и ресоциализации юных правонарушителей. Они считали, что идеи и опыт советского педагога можно использовать только в детских исправительных учреждениях. Кстати, эта точка зрения высказывается до сих пор, хотя несостоятельность подобных взглядов уже давно доказана воспитательной практикой.

Во-вторых, возникли споры относительно теоретического значения наследия А. С. Макаренко. Некоторые придерживались мнения, что он не теоретик, а просто хороший практик, а потому нечего у него искать теорию, достаточно позаимствовать его воспитательные приемы и организационные находки. Но именно об этом и писал сам Антон Семенович в «Педагогической поэме», характеризуя свою борьбу с представителями педагогического Олимпа, утверждавшими: «Макаренко – талантливый практик, но не теоретик». Не все и не всегда умеют найти в этом наследии новые, оригинальные идеи, обогащающие педагогическую теорию в тех или иных условиях.

В-третьих, предметом острых дискуссий стал вопрос о том, следует ли брать из опыта А. С. Макаренко отдельные избранные части или же необходимо его использовать в целостном виде. Первый путь был значительно проще и потому доминировал, но по сути дела давал немного, иногда даже уводил в сторону. Идти же по второму пути, т. е. использовать все основные положения педагогической концепции и опыта А. С. Макаренко, - это была задача не из легких, тем более в тот период не были еще известны польским педагогам многие его труды.

В-четвертых, возникла еще одна спорная проблема: должно ли макаренковское движение идти снизу, от самих воспитателей и учителей или же надо его побуждать сверху органами народного образования или научными учреждениями? Но все равно остается вопрос, что и как сделать, чтобы это было массовым движением самих педагогов.

Следует подчеркнуть, что все эти проблемы ставились и обсуждались в Польше в течение первых 10 лет знакомства с педагогическими идеями А. С. Макаренко. Однако при всех спорах, которые вызывало его творческое наследие, польские педагоги рассматривали Антона Семеновича как наиболее крупной и влиятельной личности, самого близкого людям представителя советской педагогики, особенно в области воспитания.

Положение резко изменилось после XX съезда КПСС (1956 г.), когда Польша вошла в новую полосу развития. Начался сложный процесс преодоления последствий сталинской концепции развития социализма. Развернулась глубокая критика многих искривлений и ошибок в прошлом, что вело к серьезной переоценке старых ценностей. Такие умонастроения не могли не отразиться и на отношении к наследию А. С. Макаренко. Начался весьма сложный период восприятия его педагогических идей в Польше, который длился примерно до начала 80-х годов.

С другой стороны, именно в эти годы (как реакция на возникшие вопросы и недоразумения) начался процесс глубокого переосмысления отношения к его наследию. Содействовал этому тот факт, что 1955–1957 гг. был опубликован перевод семитомного издания сочинений А. С. Макаренко. Важную роль сыграла также состоявшаяся в 1960 г. общепольская теоретическая конференция, где в целом ряде выступлений прозвучала мысль о том, что наследие А. С. Макаренко содержит в себе огромный потенциал универсальных ценностей, которые обогащают не только педагогику, но и социологию, этику, психологию. Эту точку зрения поддержали также многие польские практики 60-х годов, которые раскрыли возможности использования идей и опыта А. С. Макаренко в детских учреждениях разного типа. Не будет преувеличением считать, что в этот период начался в какой-то мере ренессанс А. С. Макаренко, т. е. возвращение к нему уже на более высоком теоретическом уровне.

В 1970 г. состоялась общепольская встреча практиков и специалистов по А. С. Макаренко, которая занялась фундаментальной проблемой: «Макаренко и современность». Участники встречи пытались рассмотреть наследие А. С. Макаренко с учетом наиболее актуальных проблем воспитания польской молодежи.

В 1974 г. в г. Торуне проведена международная конференция, в которой участвовали видные представители макаренковедения из других стран. На этот раз выступления концентрировались вокруг темы: «Антон Макаренко в высшей школе». В ряде докладов справедливо подчеркивалось, что использование наследия А. С. Макаренко даст возможность значительно обогатить педагогическую подготовку молодых учителей и воспитателей. К этому вопросу возвращались и участники научной сессии, организованной в 1979 г. во Вроцлаве.

Углубление подхода к изучению творчества А. С. Макаренко в какой-то мере было связано и с тем, что польская педагогика в рассматриваемый период стала более самостоятельной, открытой, в ней наметилась тенденция к широкому и сознательному использованию достижений мировой науки. Стало понятным, что наследие Антона Семеновича – это не преходящее явление, а достояние мирового масштаба, что оно вносит много нового в развитии практики и теории воспитания. Обнаружилось, что интерес к его творчеству характерен не только для педагогов из социалистических стран, но и для многих западных исследователей.

Наряду с этим действовали и факторы, тормозившие распространение и внедрение идей А. С. Макаренко в повседневную жизнь детских учреждений. Стало меньше переводов его трудов и работ о нем, ослабло внимание к изучению его наследия со стороны будущих педагогов. Решение указанных проблем осложнялось в Польше особенно тем, что в конце 70-х годов страна вступила в следующий этап своего развития, который характеризуется существенными изменениями, происходящими в результате глубокого социально-экономического кризиса и попыток выйти из этого положения.

Но при всех обстоятельствах польские исследователи высказывают свое глубокое убеждение в том, что, хотя Антон Семенович формулировал свои взгляды в совершенно иных условиях, его основные идеи и выводы во многом созвучны их проблемам и заслуживают еще более внимательного и глубокого изучения.

Подтверждая правомерность убеждений польских исследователей, мы находим в педагогической системе А. С. Макаренко весьма ценный и убедительный материал, который помогает понять, как надо строить и развивать воспитательную систему в тех или иных социальных условиях, через какие этапы она проходит в своем динамическом развитии. Его опыт убеждает, что это очень сложный, длительный, драматический процесс. Можно без преувеличения сказать, что именно А. С. Макаренко выявил существенные закономерности и принципы этого процесса. Его взгляды во многом созвучны с выводами современной системологии и могут сыграть большую роль в решении основной задачи – создать систему воспитания, отвечающую потребностям нашей эпохи.

На современном этапе, когда мы говорим о гуманизации и демократизации образования и воспитания подрастающего поколения, часто вспоминается то, что в основе педагогических взглядов А. С. Макаренко и его практической деятельности лежит глубоко гуманный горьковский подход к воспитаннику. Этот гуманизм, проверенный в наиболее сложных обстоятельствах жизни, базируется на убеждении, что человеческий потенциал очень велик и что мы используем только небольшую частицу этих возможностей. При соответствующих социальных и педагогических условиях мы в состоянии развить индивидуальность почти каждого человека и воспитать его как носителя социального прогресса. Эта оптимистическая гипотеза, пронизывающая всю деятельность и творчество А. С. Макаренко, очень нужна в наше время, когда приходится сталкиваться с проявлениями равнодушия, безыдейности, социальной патологии, духовно-нравственного кризиса, культа легкого обогащения, агрессии и насилия.

Строя систему воспитания, исходящую из оптимистической гипотезы, надо обратить особое внимание на главный девиз педагогики Антона Семеновича: «как можно больше требований к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему». Сочетание этих двух принципов (уважения и требовательности), их органическая и диалектическая связь – это наиболее характерная черта не только педагогической системы А. С. Мака-

ренко, но и всех его практических действий. Ему удалось решить проблему, которая до сих пор не нашла решения в существующих системах воспитания. Последние идут либо по линии чрезмерных требований и авторитаризма, что ведет к подавлению личности, либо впадают в другую крайность: под лозунгом уважения к личности, ее свободы защищается курс на анархические настроения, проявление безответственности и вседозволенности в процессе воспитания; на чрезмерную индивидуализацию, в результате чего из поля зрения полностью выпадает проблема социального и общественного развития.

В этом отношении весьма уместно привести взгляды на процесс современного воспитания Президента РАО, академика Н. Д. Никандрова: «Убежден, что реальных причин нынешних трудностей с воспитанием как частью организованного образования и более широкого процесса социализации много. Но гораздо более важно то, что на рубеже 1980-х–1990-х гг. была практически и сознательно разрушена система советского воспитания без адекватной ее замены... И вторая причина наших трудностей с воспитанием, прямо следующая из первой, но имеющая и более широкую социальную обусловленность – стало неясным, что же воспитывать, каким мы хотим видеть россиянина в наших специфических условиях переходного периода и в ближайшей перспективе. [2, с. 16]... Утверждение, что образование должно быть вне идеологии, что, соответственно, в отличие от сверхидеологизированного образования в СССР российское образование должно быть деидеологизировано, оказалось неверным по сути и непродуктивным по результатам. Неверным по сути, потому что в основе соответствующих рассуждений было понимание идеологии как примата политики над всеми другими составляющими идеологии, в то время как идеология есть принятый обществом, социальной группой или профессиональным сообществом набор объединяющих идей. Непродуктивным по результатам, потому что воспитано целое поколение, не обремененное сколько-нибудь общественно ценными идеями («безыдейное»). Идеи-ценности и должны составлять практическое содержание воспитания, а на самом высоком уровне обобщения и в кратком выражении – российскую национальную идею (православие, патриотизм, народность). ... Система объединяющих идей, национальная идея работают на объединение, на сохранение и укрепление единого образовательного пространства. Вместе с тем нет сомнений в том, что это единое пространство не должно никак мешать разнообразию, дифференциации, вариативности, регионализации образования». [2, с. 205–206].

Создавая теорию и практику коллектива как социальной группы нового типа на основе идеи «параллельного действия», А. С. Макаренко сумел реализовать в процессе воспитания органическое сочетание прямого воздействия воспитателя на воспитанника с непосредственным влиянием избранного всеми Совета командиров. Образ жизни такого коллектива, его стремления и требования, возникающая в нем атмосфера играют существенную роль в развитии каждой личности при рациональном сочетании ин-

дивидуальных и коллективных, общественных интересов.

В этих условиях коллектив является не столько самоцелью, сколько одним из важнейших средств формирования человека. Иначе, без правильно действующего коллектива весь процесс воспитания идет самотеком, расплывается, а разрозненные воспитанники не могут найти себе места в жизни, переживают чувство одиночества и неопределенности, всякого рода стрессы и т. п. Надо понять то существенное, что у А. С. Макаренко действует коллектив ответственный, трудящийся, решающий конкретные жизненные задачи. А в настоящее время нередко приходится сталкиваться с совершенно иным явлением. Дети и молодежь воспитываются в духе потребительства, умеют предъявлять высокие требования к обществу и окружающим, но не к самим себе. Под лозунгом гуманизации и демократизации часто приходим к всепрощению без всяких нравственных норм и требований, что в конечном итоге привело к появлению у детей эгоистических настроений, неуважения ко всему окружающему, вплоть до жестокости и массовых правонарушений.

На современном этапе жизнь сама по себе приводит нас к возрождению истинной сущности идей А. С. Макаренко о коллективе. В частности, можно привести слова министра образования и науки РФ А. А. Фурсенко: «Мы должны помнить, что сегодняшние образовательные технологии ориентированы на работу с коллективом, более того – сегодняшняя жизнь такова, что человек должен уметь работать в коллективе. Что нам говорят представители бизнеса, фирм? Они говорят: «Мы профессии научим быстро. У нас сейчас новые подходы: за полгода-год человек будет знать все, что надо. Вы дайте нам выпускника, который прошел социализацию, имеет хорошее общее образование, умеет работать в коллективе, знает основу» (3).

Недостаточно осознанно используется теория «система перспективных линий» А. С. Макаренко. Он убедительно показал, что человек не может развиваться, преодолевать трудности, если не чувствует «радости завтрашнего дня». Это глубоко психологическое понимание мотивов человеческого действия и путей движения вперед – личности и коллектива. Это особенно важно в наше время, когда не только взрослые люди, но под их влиянием и дети теряют смысл жизни, не верят в будущее, живут лишь повседневными заботами. Мы все еще переживаем в нашей стране так называемый «период смутного времени», о чем много пишут в периодической печати.

Таким образом, мы привели только отдельные идеи и примеры из богатейшего наследия А. С. Макаренко. В целом его опыт и педагогические мысли дают значительно больше. Они могут и должны стать серьезнейшим источником в поисках системы воспитания, соответствующей требованиям современности.

Изучение процесса проникновения и распространения педагогических идей А. С. Макаренко в Польше показывает, что речь идет об очень сложном, многогранном социально-педагогическом явлении, к которому нельзя подходить субъективно, предвзято и односторонне. В зависимости от кон-

кретных местных условий и особенностей исторического развития той или иной страны нужно найти адекватные и вариативные системы воспитания подрастающего поколения.

Объективный исторический подход к педагогическому наследию А. С. Макаренко предполагает творческое осмысление, критическое отношение к прошлому (все новое и передовое не только исходит от А. С. Макаренко) и настоящему. Его наследие надо рассматривать как частицу, всей советской педагогики.

Почти все проблемы, которые возникают в наши дни, имеют более глобальный характер, их нельзя понять и решить, ограничиваясь рамками одной страны или даже одного строя. Нужны усилия мирового сообщества, новые опыты и поиски, исследования, которые помогли бы найти ответ на вопрос: как продолжить макаренковскую линию в XXI в.? В этом направлении и надо идти, как бы трудным ни был этот путь. Речь идет о международном значении педагогического наследия А. С. Макаренко.

Вступление России в Болонский процесс приводит нас, с одной стороны, к осмыслению сущности происходящих в современном мире глобализационных процессов, их движущих сил, социокультурных границ, реальных последствий; с другой стороны – вновь обратиться к определению того, что можно назвать национальными традициями образования и их ценностными приоритетами. Несомненно то, что глобализационные процессы относятся к числу объективных, во многом определяемых стремительным развитием современных технологий, коммуникационных систем, тенденций мировой культуры, в частности, в вопросах воспитания, подготовки кадров, современных конкурентноспособных специалистов. Нас волнует вопрос о том, в какой мере Россия, как полиэтничная и поликультурная страна, может включиться в единое европейское культурно-образовательное пространство, сохраняя при этом свое лицо, свои традиции, свой неповторимый евразийский менталитет.

Библиографический список

1. **Левин, А.** Педагогические идеи А. С. Макаренко в Польше [Текст]/ А. Левин. // Советская педагогика. – 1989. – № 3. – С. 134–138.
2. **Никандров, Н. Д.** Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. [Текст]/ Н. Д. Никандров. – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 229 с.
3. **Газ.** [Текст] – Учительский вестник, – № 23. – 26 октября 2006.

УДК 371.033(470.344)

Терехова Ольга Павловна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры материаловедения и экологии
Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, tanjanal@yandex.ru*

**ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ
ОБРАЗОВАНИЯ ЧУВАШИИ В 50-ЫЕ ГГ. XX ВЕКА**

Terehova Olga Pavlovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of materiology and ecology of the Chuvash state university of the Chuvash state university of a name of I. N. Ulyanov, tanjanal@yandex.ru

**REALIZATION OF ECOLOGICAL TRAINING AND EDUCATION
OF PUPILS IN THE EDUCATION SYSTEM CHUVASHIYA
IN 50-TH OF THE XX-TH CENTURY**

Начиная с 50-х г. XX в., во всем мире усиливается внимание к экологической проблеме. В Советском Союзе, как и во многих странах, создавались специальные научные и административные организации по изучению состояния окружающей среды и ее охраны. В постановлениях и решениях партийных и комсомольских съездов появляются пункты, подчеркивающие роль органов народного образования, комсомольских и пионерских организаций в решении вопросов экологического обучения и воспитания подрастающего поколения. Начиная с 1955 г. в учебные программы по биологии и географии стали шире включать темы, связанные с природой и ее охраной.

Центральная станция юных натуралистов Министерства просвещения РСФСР оказывала большую помощь в деле организации природоохранной работы и формированию экологической культуры у учащихся в автономных республиках и областях, в своих «Методических письмах» и «Информационном бюллетене» станция давала методические рекомендации, инструкции, например, «Методическое письмо к программе работы кружка юных мичуринцев-садоводов», «Методические указания к программе работы кружков юных зоологов», «Внеклассная работа по зоологии в уголках живой природы» и т. п. [3, л. 162]. Информировала о мероприятиях, намечаемых Министерством просвещения и Центральной станцией юных натуралистов для проведения: «О смотре пришкольных учебно-опытных участков», «О проведении «Дня птиц», «О Всероссийском конкурсе на лучшего юного птицевода» и т. д.

В Чувашской Республике большую инструктивно-методическую помощь школам оказывала Республиканская станция юных техников и натуралистов.

В архивных документах Министерства просвещения Чувашской АССР отмечается активная работа районных и республиканской станции юных натуралистов, кружков юных натуралистов: большая работа юными натуралистами была проведена в 1950 г. по разведению и уходу за плодовыми садами, в получении ранних и высоких урожаев овощных и бахчевых культур и т. п. За хорошую работу юннатов и коллектива школы по природоохранительному воспитанию учащихся удостоилась получения переходного знамени ЦК ВЛКСМ и денежной премии в 2500 руб. Старо-Челны-Сюрбеевская 7-летняя школа Комсомольского района. Грамоту ЦК ВЛКСМ и премию в 800 руб. получила Шумерлинская районная станция юннатов. Калайкасинская 7-летняя школа Сундырского района, Кильдишская 7-летняя школа Советского района получили грамоты ЦК ВЛКСМ. Ряд школ республики по итогам работы за 1950 г. награждены грамотами обкома ВЛКСМ, совместной грамотой ОК ВЛКСМ и МП Чувашской АССР – 17 лучших юннатских кружков, 204 юнната и руководители 58 юных техников и 9 школ республики [4, л. 111–116].

Большую роль в воспитании любви к окружающей среде и формировании экологического сознания и поведения подрастающего поколения играет ознакомление с родным краем, с животным и растительным миром, изучение их особенностей. В этом деле важная роль принадлежит экскурсиям и походам. Коренная перестройка в 50-е годы школьного курса биологии положительно повлияла на сознательное и прочное усвоение знаний учащимися, на формирование у них экологической культуры. В новые программы по ботанике и зоологии были включены многочисленные и разнообразные элементы краеведения, требующие организации краеведческих экскурсий с учащимися и работ по изучению родного края.

Для реализации программных требований с целью ознакомления с разнообразием местных растений, деревьев, кустарников, трав и условиями их жизни в Чувашской Республике в школах с учащимися 5-х классов совершали экскурсии в местные леса, на луга, водоемы, а с учащимися города организовали изучение древесных и кустарниковых пород городских парков. С целью конкретизации и углубления учебного материала с учащимися 6-х классов проводили экскурсии в передовые колхозы для ознакомления их с введенными травопольными севооборотами, посевом, насаждением защитных полос, устройством прудов и водоемов, с работой по выращиванию кормовых, овощных, технических культур.

С учащимися 7-х классов проводили экскурсии на водоемы и реки для знакомства с промысловыми рыбами и их биологией, с организацией рыболовства. Изучали места обитания различных птиц и их видовые составы и образ жизни. Кроме перечисленных выше экскурсий проводились походы по родному краю.

В «Информационном бюллетене» № 7–8 за 1952 г. в статье «Неделя сада» в 1952 г. было отмечено, что начиная с 1947 г., согласно решению Совета Министров РСФСР «О восстановлении и развитии садоводства в РСФСР»

каждую осень в Российской Федерации проводится «Неделя сада», посвященная новым закладкам плодово-ягодного материала и улучшению ухода за существующими насаждениями. В постановлении также отмечалось, что в каждой школе должен быть плодовый сад, кружок юннатов и техников. В Чувашской Республике в сентябре-октябре ежегодно проводилась Неделя сада. Ставшая уже традиционной «Неделя сада» играла огромную роль в развитии и укреплении садоводства и привлечении к нему широкого внимания общественности. Активное участие в проведении «Недели сада» принимали пионеры и школьники, проводя посадку плодово-ягодных растений на пришкольных участках, в колхозах, совхозах и приусадебных участках родителей» [3, л. 226].

В 1952 г. возобновила свою работу Всесоюзная сельскохозяйственная выставка (ВСХВ). Как свидетельствуют архивные документы, в 1952 году для участия на ВСХВ из Чувашской Республики были представлены в качестве кандидатов 12 школ, 21 кружок, 32 руководителя, 185 юннатов. На широкий показ на ВСХВ выставкомом была утверждена Кильдишская 7-летняя школа Советского района. Рассмотрим достижения этой школы. В отчете о работе юннатов и школьников руководитель кружка юннатов этой школы Н. С. Усов пишет, что пришкольный сад заложен еще в 1940 году на площади 0,33 га. Из 33 яблонь 10 плодоносящих. По внедрению новых плодово-ягодных культур в школьный сад начали работу с весны 1949 года. В кружке юные садоводы изучали агротехнику выращивания плодово-ягодных культур. Проводили ряд практических работ. За лето 1950 года в питомнике выращено до 950 дичков яблони, саженцев черной смородины – 420 шт., гибридных яблонь, груш – 76 шт., 46 корней винограда, укоренено малины 55 кустов, посажено земляники на площади 60 кв. м. Привито в августе и сентябре 1950 г. лучшими сортами груш, яблонь – 40 шт., а также проводили прививку на взрослых плодоносящих яблонях – 35 шт. Школа планирует в 1951 г. заложить еще дополнительный сад на площади 0,5 га, где будут высаживаться исключительно мичуринские плодово-ягодные культуры» [2, л. 30].

Юннаты Кильдишевской 7-летней школы поддерживали связь со школами других областей, вели переписку, получали от них новые сорта семян различных растений. Школа ежегодно отпускала семена различных цветочно-декоративных, овощных и других культур не только ближайшим школам, но и школам других областей и краев страны. Только за 2 года, т. е. 1948–1950 гг. получено до 200 писем с просьбой выслать различные семена с описанием агротехники возделывания высылаемых семян. Школа ведет широкую консультацию по вопросам опытнической работы среди населения.

Юннатская работа Кильдишевской 7-летней школы освещается на страницах печати, как в местной, так и республиканской. Руководитель кружка юннатов – орденоносец Н. С. Усов, участвовал на Педагогических чтениях АПН РСФСР в 1948 и 1950 гг., выступил на тему «Работа юных натуралистов и опытников сельского хозяйства» [2, л. 31].

В 1954 году заметно улучшилась постановка учебно-опытной работы на пришкольных участках. О чем свидетельствует увеличение количества школ, кружков юных натуралистов и отдельных учащихся в качестве участников на Всесоюзной сельскохозяйственной выставке. На ВСХВ по результатам работ за 1954 г. было утверждено 156 участников.

В выборе и подготовке к участию юннатов на ВСХВ принимали активное участие школы, общественность, председатели и агрономы колхозов. При представлении школы, кружков, руководителей и отдельных юных натуралистов кандидатами в участника выставки на специальном бланке ВСХВ оформляли характеристику юннатской работы. На бланке должны были указать следующие данные:

I. Общие сведения. Наличие базы для работы (земельный участок, его размер, лаборатория, оранжерея, парники, пасека, зооучасток и др.).

II. Показатели работы по растениеводству (урожайность сельскохозяйственных культур или плодово-ягодных насаждений, полученных на учебно-опытном участке). Выход с данной площади, в пересчете на гектар. Наименование культур или растений и их сортов.

III. Показатели работы по животноводству (Полученные показатели по сохранности и выращиванию молодняка, по продуктивности и привесу животных, по продуктивности птицы, пчелопасеки).

IV. Количество кружков, учащихся в них и кандидатов, представляемых в участники выставки. Данные за 2 года.

V. Описание результатов проведенной массовой натуралистической работы с детьми. Школа дает описание результатов учебно-воспитательной работы, сочетания преподавания ботаники, зоологии, физики, химии с привитием учащимся практических навыков в области сельского хозяйства.

Характеристику составлял руководитель учреждения. Сведения, изложенные в характеристике, заверял заведующий РОНО, секретарь райкома комсомола.

За исключением нескольких начальных школ, к 1954 г. все школы республики имели пришкольные участки. В школах Чувашской Республики насчитывалось 247 садов, 601 питомник плодово-декоративных растений, 349 парников, 12 теплиц и т. д. Хорошие показатели по работе на пришкольном участке были у пионеров и школьников Больше-Яльчикской 7-летней школы Яльчикского района. Так, в отчете школы за 1953 г. указываются результаты работы юных натуралистов: «Кружок юных натуралистов Больше-Яльчикской 7-летней школы (рук. кружка Е. М. Молоствов) имеет свой расширенный плодово-лесной питомник площадью в 2000 кв. м. В 1953 г. пионеры и школьники выступили инициаторами в республике за расширение садов и озеленение школы и деревни. Успешно выполнив свое обязательство, кружок юных натуралистов в 1954 году в питомнике вырастил и реализовал саженцев школам, колхозам района и республики: клена – 20174 шт., акации – 16425 шт., смородины – 1836 шт., яблони – 876 шт., сосны – 965 шт. Кроме того, ими собрано: семена клена – 25 кг, акации – 4 кг,

березы – 1,2 кг; семена цветочных растений: астры – 350 г, бархотки – 400 г, ноготки – 200 г. Все члены кружка юннатов успешно выполнили условия конкурса и посадили в школьном саду и дома от 6 до 10 саженцев яблонь, от 50 до 100 кустов земляники и других видов плодово-ягодных культур. В школе имеется образцовый учебно-опытный участок. По итогам 1953 г. кружок юннатов был участником ВСХВ 1954 г. По итогам работы 1954 г. школа выдвинута кандидатом широкого показа на ВСХВ [6, л. 34].

Пионеры и школьники Старо-Тойсинской 7-летней школы Чкаловского района проводили большую работу по озеленению школы и деревни. Плодово-ягодный сад школы (рук. кружка юных натуралистов А. С. Краснов) занимает 2150 кв. м, где растут 119 яблонь различных сортов: боровинка, китайка, грушовка, налив белый, анис алый и др., из них: 26 корней 3–6-летки, вишня «Владимирская» – 84 корня, смородины черной – 154 куста, земляника «Виктория» на площади 100 кв. м, малина на площади 520 кв. м. Кроме того, много крыжовника, черемухи, клена, акации, березы, липы и сирени вокруг сада.

Сад по участкам распределен по классам, ответственные за уходом в классах – члены кружка юннатов. Много сделали пионеры и школьники в деле оказания помощи в развитии садоводства колхозу «Гвардеец» и населению. Школа имеет свой питомник на площади 309 кв. м. В течение 1953–1954 гг. выращено в питомнике и выдано родному колхозу 11600 дичков яблони, более 15000 тополя и акации.

Пионеры в течение всего года ухаживают и саженцами в колхозном саду. Каждый член кружка юннатов и другие пионеры имеют у себя дома плодово-ягодный сад.

За лето 1954 г. учащимися школы выработано 5786 трудодней. За активное участие учащихся и юннатов в полеводческих работах и в садоводстве правлением колхоза «Гвардеец» объявлена благодарность и оказана школе помощь в приобретении необходимых инструментов для работы на пришкольном участке [7, л. 26].

В республике заметно увеличилась сеть кружков юных натуралистов. Так, если в 1953 г. их было 756, то в 1954 г. – 903 кружка. Работа в них стала разнообразной. Также возросло количество кружков при Республиканской станции: в 1953 г. кружков было 13, в 1954 г. – 16. Работали следующие кружки: юных садоводов (2 кружка), юных овощеводов (3 кружка), юных цветоводов (2 кружка), 1 кружок по изучению сельскохозяйственных машин, юных пчеловодов (1 кружок), юных кролиководов (2 кружка), юных зоологов (2 кружка), юных киномехаников (1 кружок), юных фотолюбителей (2 кружка). Всего 16 кружками охвачено 255 чел. [5, л. 2].

В работе кружков применялись различные формы и методы: экскурсии и наблюдение в природе, работа на пришкольном участке, в уголке живой природы, экскурсии в колхозы, участие в праздниках и викторинах, выпуск юннатских газет и журналов, общественно-производственный труд в помощь родному колхозу, своей школе и т. д.

Республиканская станция юннатов оказывала методическую и практическую помощь Домам пионеров, руководителям кружков и пионервожатым школ, детским домам по вопросам организации, содержания и методики внеклассной и внешкольной натуралистической работы с учащимися, по организации работы на пришкольных учебно-опытных участках. Станция совместно с Министерством просвещения Чувашской АССР в 1954 г. провела смотр школьных учебно-опытных участков и уголков живой природы в школах республики, совместно с Обкомом ВЛКСМ провела Всесоюзный конкурс юных садоводов.

Республиканская станция юннатов помогала и поддерживала связь с сельскими и городскими школами, с учителями-предметниками. Так, в 1954 г. по инициативе станции юных натуралистов на секции учителей биологии были прочитаны доклады, лекции, проведены беседы об организации натуралистической работы в школе. Для оказания практической помощи учителям биологии и руководителям юннатских кружков работники станции выезжали в разные районы республики. Выступали на республиканских совещаниях, курсах учителей, зав. рай(гор)ОНО, семинарах пионервожатых.

Вопросы о юннатской работе освещались на страницах республиканской печати: «Советская Чувашия», «Знамя коммунизма», «Молодой коммунист», в журнале «Ялав» («Знамя»), выступали по радио.

Учителя биологии школ республики принимали активное участие в экологическом обучении и воспитании учащихся. Всего по республике учителями биологии проведено 1227 бесед на научные и сельскохозяйственные темы с охватом 35443 чел. Большая работа была проведена биологами школ по изготовлению учебно-наглядных пособий, для биологического кабинета были составлены гербарии местных растений, плоды местных растений, зерновые растения, листья различной формы, стебли и корни и т. д.

В республике практиковалось проведение школьных выставок. Так, в 1954 г. в республике было проведено 342 школьные сельскохозяйственные выставки. По итогам опытно-экспериментальной работы на пришкольных участках проводились районные и республиканские слеты юных натуралистов.

С 1955–56 учебного года начался переход к обучению по новым учебным планам и программам, основанным на политехнизации средней школы. В учебном плане увеличилась доля физико-математических и естественных циклов. В 1–7 классах начали проводиться уроки труда и практические занятия в мастерских, на учебно-опытных участках, а в старших – практикумы по машиноведению, электротехнике и сельскохозяйственному производству [1, с. 125].

С каждым годом в школах республики все более широкий размах принимает работа юных натуралистов, увеличивается количество учащихся, работающих в натуралистических и технических кружках. Если в 1950 году было 460 кружков с охватом 9345 чел., то в 1956 г. – 1039, с охватом 22460 чел.

В декабре 1958 г. на сессии Верховного Совета СССР был принят Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы

народного образования в СССР. Согласно закону, вместо 7-летнего вводилось всеобщее 8-летнее образование, а десятилетняя средняя школа преобразована в одиннадцатилетнюю. В Чувашии эти преобразования оказались завершены к 1962–63 учебному году.

Вузы республики поддерживали тесную связь со школами и станциями юных натуралистов. Выступали перед школьниками, рассказывали о достижениях в науке. В 50-е годы проблемы физико-математических и естественных наук разрабатывались специалистами педагогического и сельскохозяйственного институтов. Исследователи в области химии были сосредоточены в педагогическом институте, ряд его сотрудников защитили кандидатские диссертации: Р. С. Цеханский (1953), О. И. Каховская (1961) и Ю. А. Федоров (1964). Они изучали возможности использования природных ископаемых республики, проводили испытания по применению лесосечных отходов на предприятиях химической промышленности.

Различные направления биологической науки были представлены изучением лесного фонда, флоры и фауны Чувашии. А. Д. Плетнева-Соколова совместно с коллегами провела обследование видового состава травостоя лугов республики.

Историко-педагогический анализ процесса экологического обучения и воспитания в учебных и внешкольных заведениях Чувашии в 50-е годы показывает: стремление соблюдать системность воздействия на развитие экологической культуры подрастающего поколения; использование межпредметных связей для реализации целей воспитания у подрастающего поколения любви к природе и бережного отношения к ней; соблюдения преемственности между общеобразовательной и высшей школой и внешкольными учреждениями по экологическому воспитанию; организация встреч в школах с учеными, с методистами Республиканской станции юных натуралистов.

Библиографический список

1. **Бойко, И. И.** История Чувашии новейшего времени. Книга II. [Текст] / И. И. Бойко, В. Г. Харитоновна. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2009. – С. 398 с.
2. **Отчет** Республиканской станции юннатов [Текст] // ЦГА ЧР. Ф. 1953. Оп. 1. Д. 17. – Л. 30.
3. **Отчет** Республиканской станции юннатов [Текст] // ЦГА ЧР. Ф. 1953. Оп. 1. Д. 21. – Л. 162.
4. **Отчет** Министерства просвещения ЧАССР [Текст] // ЦГА ЧР. Ф. 1953. Оп. 1. Д. 23. – Л. 111-116.
5. **Отчет** Республиканской станции юннатов [Текст] // ЦГА ЧР. Ф. 1953. Оп. 1. Д. 42. – Л. 2.
6. **Отчет** кружка юннатов Больше-Яльчикской 7-летней школы Яльчикского района // ЦГА ЧР. Ф. 1953. Оп. 1. Д. 39. – Л. 34.
7. **Отчет** кружка юннатов Старо-Тойсинской 7-летней школы Чкаловского района // ЦГА ЧР. Ф. 1953. Оп. 1. Д. 44. – Л. 26.

РАЗДЕЛ IX ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923

Харченко Ирина Степановна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры ТимФКиСХГУ им. Н. Ф. Катанова, aurus3@yandex.ru, Абакан

МОТИВЫ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ЭМОТИВНО-АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ СУБЪЕКТА

Harchenova Irina Stepanovna

Candidate of psychological science, a teacher of Khakass State University in honour of N. F. Katanov, aurus3@yandex.ru, Abakan

MOTIVES AS THE BASE OF BECOMING THE EMOTION-AXIOLOGICAL SPHERE OF THE SUBJECT

Проблема мотивации человека и его мотивов поведения и деятельности, являются одним из основных направлений изучаемых психологией. Б. Ф. Ломов отмечает, что в психологических исследованиях деятельности мотивации и целеполагания принадлежит ведущая роль [8].

Мотивации и мотивам посвящено большое количество монографий, как отечественных (В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, В. С. Мерлин, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Файзуллаев, П. М. Якобсон), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.).

Если рассматривать источники мотивации с точки зрения интеграции взглядов различных ученых, то можно выделить во – первых мотивацию, которая имеет своим источником сам процесс, который стимулирует поведение человека и поддерживает его на определенном уровне. « Если человек мотивируется к выполнению той или иной работы или тому или иному поведению только удовольствием, которое он получает от этой работы или от этого поведения, тогда речь идет о мотивации, проистекающей из самого процесса. Сама работа действует как источник мотивации: работающие наслаждаются тем, что они делают. В других описаниях – это ранние потребности существования, потребности внутреннего удовлетворения – по Мюррею, физиологические потребности – по Маслоу» [19, с. 165].

Во - вторых, мотивацию рассматривают как совокупность факторов, определяющих поведение субъекта. В частности к ним относятся, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и ценности, что в своей совокупности составляет мотивационно-потребностную сферу личности.

Мотивационную сферу человека с точки зрения ее развитости можно оценивать по следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированность. Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов – диспозиций (мотивов), потребнос-

тей, целей, представленных на каждом из уровней. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является мотивационная сфера.

Гибкость мотивационной сферы характеризует процесс мотивации следующим образом. Более гибкой считается такая мотивационная сфера, в которой для удовлетворения мотивационного побуждения более общего характера (более высокого уровня) может быть использовано больше разнообразных мотивационных побудителей более низкого уровня.

Наконец, иерархизированность – это характеристика строения каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятого в отдельности. Потребности, мотивы и цели не существуют как рядоположенные наборы мотивационных диспозиций. Одни диспозиции (мотивы, цели) сильнее других и возникают чаще; другие слабее и актуализируются реже. Чем больше различий в силе и частоте актуализации мотивационных образований определенного уровня, тем выше иерархизированность мотивационной сферы.

Система всех побуждений – мотивов, потребностей, диспозиций, интересов, стремлений, намерений, идеалов, норм, самооценок, оценок других людей, уровня притязаний, установок и т. п. – называется мотивационной сферой личности. При этом они являются мотивационными переменными, или детерминантами, входящими в структуру мотивации [14].

Ломов Б. Ф. отмечает, что «в структуру мотивации входят следующие мотивирующие факторы. По своим проявлениям и функции в регуляции поведения эти факторы могут делиться на три относительно самостоятельных класса. Мотивирующие факторы первого класса (потребности и инстинкты) являются источниками активности. Их анализ дает ответ на вопрос о том, почему организм приходит в состояние активности. Мотивирующие факторы второго класса определяют направленность активности организма, то, ради чего избираются одни, а не другие акты поведения. Мотивирующие факторы третьего класса – это эмоции, субъективные переживания (стремления, желания) и установки. Они отвечают на вопрос о том, как осуществляется регуляция динамики поведения» [10, с. 310–331].

Мотивационная сфера личности включает в себя определенную совокупность своих компонентов, а также закономерные и устойчивые связи между ними. В качестве основных компонентов мотивационной сферы личности выступают следующие основные психологические образования и структуры: потребности, влечения, собственно мотивы, интересы, идеалы, намерения, социальные нормы и роли, стереотипы и др. Любой из перечисленных компонентов мотивационной сферы обладает определенным потенциалом для инициации, поддержания и изменения активности субъекта.

Мотивационная сфера личности в целом неразрывно связана с потребностями, которые объективно закономерным образом детерминируют поведение человека.

Потребности являются одним из главных источников мотивов человеческой активности. Основной движущей силой развития человека. Благодаря

потребность жизнь субъекта приобретает целенаправленность. По определению, которое нам дает словарь практического психолога «Потребность – исходная форма активности живых существ. Динамическое образование, организующее и направляющее познавательные процессы, воображение и поведение» [20, с. 422].

Потребность выражает зависимость личности от конкретных условий существования. Специфика человеческих потребностей определяется социальной природой деятельности человека, прежде всего трудом.

Ощущая потребность, субъект становится целеустремленным. Осознавая цель субъективно как потребность, человек убеждается, что удовлетворение потребностей возможно лишь через достижение цели. «Это позволяет ему соотнести свои субъективные представления о потребности с её объективным содержанием, отыскивая средства овладения целью как объектом [16]. Когда же человек достигает цели, его потребность оказывается удовлетворенной, частично удовлетворенной или неудовлетворенной. В дальнейшем приобретенный в данном случае опыт удовлетворения потребности будет оказывать влияние на поведение человека в сходных обстоятельствах в будущем. Чаще всего, субъект стремится повторить то поведение, которое ассоциируется у него с удовлетворением потребности, и избегать такого, которое ассоциируется с недостаточным удовлетворением потребности.

Человеческие потребности специфичны тем, что в большинстве своем они удовлетворяются посредством деятельности и результатами деятельности других людей.

Если субъект переживает потребности, которые в силу каких-либо обстоятельств не может удовлетворить, то у него появляются негативные эмоции.

Поскольку переживание потребности – это своеобразный дискомфорт, который переживает субъект, то желание улучшить своё самочувствие, вызывает потребность выполняет мотивационную функцию, которая становится мотивом соответствующего поведения: потребления, деятельности, общения.

Если в потребности деятельность по существу зависима от её предметно-общественного содержания, то в мотивах эта зависимость проявляется как собственная активность субъекта. Поэтому раскрываемая в поведении личности система мотивов богаче признаками и более подвижна, чем потребность, составляющая её сущность [16].

Существует большое количество классификаций потребностей, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Среди них наиболее распространенной является иерархия потребностей по А. Маслоу, где в основании он располагает физиологические потребности, затем – потребности в безопасности, следующий уровень – аффилятивные, далее – потребности в уважении и самоуважении и, наконец, потребность в самоактуализации. Традиционно большинством психологов выделяется два основных вида потребностей: биологические и социальные. Сальваторе Мадди выделяет третью группу потребностей – психологические и включает в нее потреб-

ности в суждении, воображении и символизации. С. Мадди описывает два типа развития личности в зависимости от того, какие потребности выходят у личности на первый план. В одном случае у человека безраздельно доминируют биологические и социальные потребности, а психологические очень слабы. Этот путь развития личности С. Мадди называет конформистским. При другом – индивидуалистском – пути развития личности главенствующее положение занимают психологические потребности, и это играет ключевую роль в изменении всей логики поведения в тех или иных условиях. Человек становится человеком: выходит за пределы биологических нужд, преодолевает ситуативность своего поведения именно благодаря этим психологическим потребностям [19].

В. Франкл тоже выделяет третью группу потребностей – экзистенциальные, потребность в смысле жизни. По его мнению, стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни – врожденная мотивационная тенденция, присущая всем людям и являющаяся основным двигателем поведения и развития личности [19]. Профессор СПбГУ В. Н. Куницына, отдельно рассматривает потребность в смысле жизни, выделяя ее как особое психическое состояние индивида, как ощущаемые или осознаваемые им «напряжение», «неудовлетворение», как отражение в психике человека несоответствия между внутренними и внешними условиями деятельности [8]. Таким образом, к личности относятся такие потребности, как экзистенциальные, потребности в общении, самоактуализации.

Понятие потребности тесно связано с понятием мотива личности.

Мотив является субъективным отражением потребностей, опосредованным положением личности в обществе. В психологии мотив рассматривается в качестве сложного интегрального психологического образования.

Границы мотива определяют, с одной стороны, потребность, с другой стороны – побуждение к достижению реальной цели. Между ними располагаются психологические образования, обеспечивающие сознательный выбор человеком предмета и способа удовлетворения потребности. Эти психологические образования – мотивационные детерминанты, или мотиваторы, а процесс образования мотива – мотивация. Отсюда мотив – это продукт мотивации, т. е. психической деятельности, конечной целью которой является формирование оснований активности человека и побуждения к достижению выбранной цели [19].

Между мотивацией и свойствами личности существует взаимосвязь: свойства личности влияют на особенности мотивации, а особенности мотивации, закрепившись, становятся свойствами личности.

Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов, во многом оно индивидуально и может меняться под воздействием обратной связи со стороны деятельности человека. В зависимости от мотивации субъекта процесс деятельности можно проследить по следующим параметрам: настойчивость, старание, добросовестность, направленность, усилие.

В зарубежной психологии выделен ряд особенностей природы и функций мотивов в регуляции поведения субъекта: побудительная и направляющая функции мотива, детерминация поведения человека неосознаваемыми мотивами, иерархия мотивов, стремление к равновесию и напряжению как механизмы динамики мотивов (психоанализ, бихевиоризм, психология динамическая, психология топологическая, этология, психология гуманистическая и пр.). Недостаток этих исследований - отрыв от контекста деятельности человека и его сознания.

В отечественной психологии как общий механизм возникновения мотивов рассматривается реализация потребностей в ходе поисковой активности и тем самым превращение ее объектов в мотивы – «предметы потребностей». Отсюда центральная закономерность: развитие мотива происходит через изменение и расширение круга деятельности, преобразующей предметную действительность [18].

Вслед за опредмечением деятельности и появлением мотива резко меняется тип поведения: если до этого оно было ненаправленным, поисковым, то теперь оно приобретает направленность. Оно направлено на предмет или от него – если мотив отрицательно валентен.

Взгляд на мотив как устойчивое свойство личности, особенно характерен для западных психологов, таких как М. Мадсен, Х. Мюррей, Дж. Аткинсон и другие, которые считают, что устойчивые черты личности обуславливают поведение и деятельность человека в той же мере, что внешние стимулы. Р. Мейли относит к мотивационным чертам личности тревожность, агрессивность, уровень притязаний и сопротивляемость фрустрации. По мнению Е. П. Ильина «Личностные диспозиции (предпочтения, склонности, установки, ценности, мировоззрение, идеалы) должны принимать участие в формировании конкретного мотива» [4]. Подобной точки зрения придерживаются и ряд отечественных психологов, в частности К. К. Платонов, М. Ш. Магомед-Эминов, В. С. Мерлин.

Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн рассматривают мотив как потребность, поскольку в самой потребности содержится активное стремление человека к преобразованию среды с целью удовлетворения нужд человека. Предмет деятельности есть ее действительный мотив. Разумеется, он может быть как вещественным, так и идеальным, как данным в восприятии, так и существующим только в воображении, мысли. Главное, что за ним всегда стоит та или иная потребность [7, с. 102]. Содержание деятельности не определяется лишь предметным содержанием потребности, удовлетворяемой этой деятельностью. Человек учитывает ситуацию, наличие субъективных и объективных возможностей, наличие или отсутствие противоположных потребностей и потребностей, действующих в одном направлении с основной потребностью. И лишь затем он на основании мотива (значимости, ценности, смысла), который имеет для субъекта данное поведение и переживается как субъективное основание решения действовать так, а не иначе, субъект оправдывает, санкционирует данное

поведение. Мотив заменяет одно поведение другим, менее приемлемое более приемлемым, и этим путем создает возможность определенной деятельности [3, с. 89–91].

По словам С. Л. Рубинштейна «Мотивы человеческой деятельности чрезвычайно многообразны, поскольку проистекают из различных потребностей и интересов, которые формируются у человека в процессе общественной жизни» [15, с. 43]. Совокупность действий, вызываемых одним мотивом, и называется деятельностью, точнее – деятельностью особенной. Мотив может удовлетворяться набором разных действий; с другой стороны, действие может побуждаться разными мотивами. Если взять конкретного индивида, то обычно его действия побуждаются сразу несколькими мотивами [18, с. 310].

Сложность выявления мотивов деятельности связана с тем, что всякая деятельность побуждается не одним мотивом, а несколькими, т. е. деятельность обычно полимотивирована. Совокупность всех мотивов к данной деятельности называется мотивацией деятельности данного индивида.

Действие, объективно связанное с двумя мотивами так, что служит шагом в направлении к одному из них и одновременно шагом в направлении от другого, и в силу этого обладающее конфликтным смыслом, есть поступок [21, с. 107]. «Поступком в подлинном смысле слова является не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям, к общему, к нормам общественной морали», – по выражению С. Л. Рубинштейна [16, с. 9].

Мотивация не только побуждает человека к какой-либо деятельности, но и сама формируется в процессе деятельности. «Деятельностный характер формирования мотивации – одно из условий, способствующих рождению новых мотивов.

В теории деятельности намечен механизм образования мотивов, названный механизмом сдвига мотива на цель. Распространенность данной точки зрения, обусловлена тем, что принятие цели (предмета) в качестве мотива поможет ответить на вопросы «зачем» и «для чего» осуществляется действие, т. е. объясняется целенаправленный, произвольный характер поведения человека. По убеждению А.Н. Леонтьева, именно «мотивы, побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл» [9, с. 212]. Отсюда вытекает и смыслообразующая функция мотива. Поэтому одни мотивы, побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл; эти мотивы называются смыслообразующими. Другие, сосуществующие с ними и выполняющие роль побудительных факторов (положительных или отрицательных) – порой остро эмоциональных, аффективных, – лишены смыслообразующей функции; условно их называют мотивами-стимулами [7, с. 202].

Е. П. Ильин в своей книге «Психология индивидуальных различий» ссылается на мнение Р. М. Грановской, которая считает, «что мотивационную сферу личности человека можно представить в виде иерархической систе-

мы, на вершине которой находится смыслообразующий мотив деятельности, обладающий наибольшим содержательным, а в ряде случаев и энергетическим потенциалом и поэтому подчиняющий себе все другие побуждения» [5, с. 164]. Строение и иерханизация мотивов, переход ситуационно возникающих мотивов в устойчивые личностные образования, переход социального мотива во влечение – очень важны [12, с. 48–53]. Обычно иерархические отношения мотивов не осознаются полностью. Они проявляются в ситуациях конфликта мотивов.

Большинство психологов считают, что мотив - это не любое, а осознанное побуждение, отражающее готовность человека к действию или поступку. Так А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, В. Г. Асеев и другие считают, что мотивы – это и осознаваемые, и неосознаваемые побуждения.

По словам С. Л. Рубинштейна, «Мотив, как осознанное побуждение для определенного действия, собственно, и формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия» [15, с. 42].

Таким образом, побудителем мотива является стимул, а побудителем поступка - внутреннее осознанное побуждение. В этой связи В. И. Ковалев определяет мотивы как осознанные побуждения поведения и деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей, т. е. их осознании. Из данного определения вытекает, что мотив – это осознанная потребность. Побуждение рассматривается как стремление к удовлетворению потребности [6].

Мотивы, побуждая и направляя деятельность, порождают действия, т. е. приводят к образованию целей. В отличие от целей мотивы актуально не всегда осознаются субъектом и потому их разбивают на два больших класса: мотивы, осознаваемые и мотивы неосознаваемые. Две этих группы мотивов могут быть расширены за счет взаимных переходов. При этом особенно важно, что как осознанные, так и неосознанные мотивы обусловлены общественно-историческими условиями развития личности: неосознанное одним человеком давно осознано другими [14]. Осознаваемые мотивы – это мотивы-цели. К осознаваемым мотивам относят: убеждения, стремления, интересы, намерения, мечты, идеалы, страсти. Их существование характерно для зрелой личности, поскольку осознание мотива требует от человека его самопознания и нравственного самоусовершенствования. По определению С.Л.Рубинштейна «Интерес – это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности» [15, с. 112] и различается интерес «как направленность на предмет, побуждающую нас заняться им, и склонность как направленность на соответствующую деятельность» [15, с. 113]. Убеждения – осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями и идеалами. Совокупность убеждений выступает

как мировоззрение человека. Помимо осознанности, убеждения характеризуются связью с миром чувств. Убеждения есть система осознанных и проникнутых чувством жизненных принципов. Убеждения выступают как сильнейшие побудители, как жизненно значимые мотивы поведения человека [17].

Намерения же тогда выступают в качестве мотивов, когда человек либо принимает решение, либо когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено. В намерении присутствует влияние потребности и интеллектуальной активности человека, связанное с осознанием средств достижения цели.

Мечты – это стремление к предмету, созданному воображением или фантазией. При этом субъекту не известны способы достижения цели, и он не начал действовать.

Идеалы – предметы, воплотившие красоту, справедливость, совершенство, безупречность. Нередко предметом, на который направлена активность человека, является он сам.

Страсти – мотивы, обусловленные предметом, обладающим неодолимой притягательной силой в сравнении с другими предметами (мотивами). Часто страсти являются основной причиной деятельности, в процессе овладения которой эта тяга к предмету усиливается. Неудача в случае страстного желания вызывает реакцию более сильную, чем реакция в случае успеха [14].

Неосознаваемых мотивов гораздо больше, чем осознаваемых, так как появляются в сознании, но в особых формах. Это эмоции, влечения и установки.

Если мотивы не осознаются, то они проявляются в сознании в двух формах: эмоции и личностные смыслы. Эмоции возникают лишь по поводу таких событий или результатов действий, которые связаны с мотивами. Особенность эмоций состоит в том, что они отражают отношения между мотивами и возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. Эмоции релевантны деятельности, а не реализующим её действиям и операциям. Поэтому одни и те же операции, осуществляющие разные деятельности могут приобретать противоположную эмоциональную окраску.

Личностный смысл – это переживание повышенной субъективной значимости предмета или события, оказавшихся в поле действия ведущего мотива.

Влечение представляет собой психическое состояние, выражающее недифференцированную, неосознанную или недостаточно осознанную потребность субъекта. Влечение является преходящим состоянием: по мере того как оно осознается или находится предмет удовлетворения потребности, на который направляется влечение, оно необходимо переходит в желание [17].

Установка – это механизм неосознаваемой регуляции поведения; предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и выражающаяся в готовности его к деятельности. Всякая установка представляет собой отношение потребностей субъекта к ситуации действия [17]. «Образование установки предполагает вхождение субъекта в ситуацию и принятие им задач, которые в ней возникают; она

зависит, значит, от распределения того, что субъективно значимо от индивида», по словам С. Л. Рубинштейна [15, с. 106]. Согласно А. Г. Маклакову, существуют различные виды установок: умственная, перцептивная, моторная и др. [11].

В. Н. Дружинин выделяет следующие виды установок: ситуативно-двигательные (моторные), сенсорно-перцептивные, социально-перцептивные, когнитивные (познавательные); мнемические [2]. В связи с обоснованием В. А. Ядовым диспозиционной концепции выделилось понятие диспозиции. В основу диспозициональной концепции личности положены установочные, или диспозиционные, механизмы регуляции социального поведения личности. В. А. Ядов выделяет следующую иерархическую модель диспозиций.

– Первый (низший) уровень образуют элементарные фиксированные установки, которые формируются на основе потребностей физического существования и простейших предметных ситуаций. Эти установки неосознаваемы.

– Второй уровень диспозиционной системы – социально фиксированные установки, или социальные установки. Ведущими факторами их формирования являются социальные потребности, связанные с включением личности в первичные группы и соответствующие им социальные ситуации. По сути, это «отношения личности», по В. Н. Мясищеву.

– Третий уровень – общая (доминирующая) направленность интересов личности. Она создается на основе более высоких социальных потребностей и представляет собой предрасположенность к идентификации с той или иной областью социальной деятельности.

Высший уровень – система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения. Она определяется на основе высших социальных потребностей личности (потребность включения в социальную среду). Этот уровень большей частью отвечает за саморегуляцию поведения [24, с. 177].

Также мотивы могут быть как внешними, так и внутренними. Внешние мотивы, те, что побуждают саму деятельность. К ним можно отнести общественные (альтруистические, мотив долга и обязанности) и личные – это мотивы оценки, успеха, благополучия, самоутверждения.

Ряд отечественных психологов (К. К. Платонов, В. С. Мерлин, М. Ш. Магомед-Эминов) тоже считают, что в качестве мотивов, наряду с психическими состояниями, могут выступать и свойства личности.

Безусловно, к чертам, имеющим мотивационное значение, можно отнести такие особенности личности, как уровень притязаний, стремление к достижению успеха или избегание неудачи, мотивы аффилиации или мотивы отвергания (склонность к общению с другими людьми, к сотрудничеству с ними или, наоборот, боязнь быть непринятым, отвергнутым), агрессивность (склонность решать конфликты путем использования агрессивных действий).

У личности могут преобладать органические, личные или сверхличные (общественные) цели, мотивы или потребности. Характеризуя личность,

обычно говорят об ее направленности. Подобно тому, как объекты окружающей действительности имеют разную важность для человека, в системе его отношений имеется иерархия господствующих и подчиненных отношений. Эта система постоянно меняется, развивается, но всегда определяющую роль играют отношения между людьми, в целом обусловленные структурой общества, т. е. лежащими в его основе общественно-производственными отношениями. Общественно-историческая обусловленность личности обнаруживается, прежде всего, в том, что в характеристике одних личностей самым важным являются общественные, а других – личные интересы [12, с. 48–53].

Мотивация достижения связанная с потребностью индивида добиваться успехов и избегать неудач. «Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели. Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на неудачу склонны к экстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой» [23, с. 270; 279–281]. Существует тенденция переключения мотивации на успешные виды деятельности. Суть данной закономерности заключается в том, что человек часто неосознанно и неуклонно предпочитает заниматься тем, что у него лучше получается [13].

Таким образом, мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи – с тревожностью и защитным поведением субъекта. Причинность поведения может быть у всех людей разной. Это зависит от того, какие «присущие человеку потребности и «мотивы-диспозиции» (типа мотива достижения или мотива власти), ситуативные стимулы (разного рода вознаграждения или наказания), установки и представления человека (например, представления о должном поведении или оценка вероятности успеха), разного рода мотивационные механизмы (уровень притязаний, когнитивный диссонанс, каузальная атрибуция, тенденция к завершению действия и т. д.), прошлые эмоции и переживания (например, детские эмоциональные травмы)» [20, с. 290].

К внутренним мотивам относятся те мотивы, которые непосредственно связаны с самой деятельностью. Внутренние мотивы делятся на процессуальные (интерес к процессу деятельности); результативные (интерес к результату деятельности, в том числе познавательный); саморазвития (ради развития каких-либо своих качеств, способностей).

Сама мотивация, проистекает из внешней и внутренней концепции Я. Исходя из внешней концепции Я, Я идеальное, субъекта усваивается из ролевых ожиданий референтных групп. Если рассматривать по Мюррею – это потребность в аффилиации, если по А. Маслоу, то это потребность в любви, привязанности и принадлежности. Ориентируясь на внутреннюю концепцию Я «индивидуум внутренне ориентирован, он сам устанавливает внутренние стандарты черт, компетентности и ценностей, которые

становятся основанием для идеала Я» [19, с. 166]. В словаре внутренняя мотивация трактуется следующим образом, это та мотивация которая «побуждает индивида к действию с целью улучшить его состояние уверенности и независимости, в отличие от внешней по отношению к нему цели» [18, с. 311]. Она имеет место, когда деятельность выполняется ради самой себя, ради удовлетворения от ее процесса, а не от ее результата. Побудительная сила к такой деятельности и называется внутренней мотивацией. Существует пять основных свойств внутренней мотивации: стремление к новизне, стремление к двигательной активности, стремление к умелому и эффективному освоению мира (это постулируется как потребность, от удовлетворения которой человек получает удовольствие). Эти стремления лежат в основе мотивации обучения. Четвертым свойством является стремление к самодетерминации: человек стремится быть причиной своего поведения, стремится быть самостоятельным. Пятое свойство – стремление к самоактуализации, к самоосуществлению: стремление осуществить то, что ты способен осуществить [13].

По своей роли не все мотивы, побуждающие к некоей деятельности, равнозначны: один из них, главный, называется мотивом ведущим, который выступает в смыслообразующей функции, второстепенные – мотивами-стимулами, которые могут порождать только эмоции, но не смыслы. Данные мотивы являются второстепенными, побуждающими к некоей деятельности в случае ее полимотивированности. Они не столько «запускают», сколько дополнительно стимулируют эту деятельность [18, с. 311].

Полимотивированность – это типичный признак мотива. По мысли А. Н. Леонтьева, это происходит потому, что «действия человека объективно всегда реализуют некоторую совокупность отношений: к предметному миру, к окружающим людям, к обществу, к самому себе» [9].

«Появление того или иного стимула создает предвидение возможного удовлетворения, которое запускает и поддерживает последовательность актов, направленных на цель. Такими стимулами могут быть: влечения; аффекты (эмоции); внутренняя потребность в чувствах компетентности и уверенности в себе.

Предвидение возможного удовлетворения заставляет человека ставить себе цели, которые, как он ожидает, приведут к вознаграждению и, таким образом, к удовлетворению, предположение о котором возникло раньше. Цель обеспечивает направление поведения, которое заканчивается при достижении цели. Внутренняя мотивация и есть потребность в чувстве уверенности в своих силах и намерениях» [22, с. 265]

Следовательно, мотив личности – это и потребность, и цель, и намерение, и побуждение, и свойство личности, детерминирующие поведение человека.

По мнению В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева «Если у субъекта есть потребность и мотив деятельности, «заинтересованность» в ее осуществлении, мотивация разворачивается от актуально переживаемого мотива – к цели, к

выбору средств и способов действия, к построению плана действия и, наконец, к реализации деятельности по решению жизненно важных задач. Такое поведение в психологии получило название произвольного, мы называем его субъектным, т. е. специально организованным и управляемым. Произвольное поведение, осуществляемое по сильному устойчивому мотиву, не нуждается в волевой регуляции» [17, с. 263].

Потребностно-мотивационная сфера характеризует направленность личности частично; является как бы исходным ее звеном, фундаментом. На этом фундаменте формируются жизненные цели личности. Следует различать цель деятельности и жизненную цель. Человеку приходится выполнять в течение жизни множество разнообразных деятельностей, в каждой из которых реализуется определенная цель. Но цель любой отдельной деятельности раскрывает лишь какую-то одну сторону направленности личности, проявляющуюся в данной деятельности. Жизненная цель выступает в роли общего интегратора всех частных целей, связанных с отдельными деятельностями. Реализация каждой из них есть вместе с тем частичная реализация (и в то же время развитие) общей жизненной цели личности [10, с. 310–331].

С. Л. Рубинштейн рассматривая вопрос о связи между целями и мотивами человеческой деятельности, о её внутреннем смысловом содержании. Он писал, что «предметы, существующие в окружающем человека мире или подлежащие реализации в нем, становятся целями человеческой деятельности через соотношение с её мотивами; с другой стороны, переживания человека становятся мотивами человеческой деятельности через соотношения с целями, которые он себе ставит» [15, с. 8].

Таким образом, личность выступает как субъект, который сознательно соотносит свои цели и мотивы действий, намеренно формирует ситуации своего поведения, стремится предусмотреть прямые и косвенные результаты собственных действий, а также способен к произвольному повышению или понижению значимости своих целей.

Значит, мотивы, и цели деятельностей принадлежат личности, которая их выполняет. Следовательно, соотношение деятельности и мотива как личностного образования не простое и не однозначное. Тот или иной мотив, возникший у личности и побуждающий ее к определенной деятельности, может этой деятельностью и не исчерпаться; тогда, завершив данную деятельность, личность, начинает другую (или же реализует этот мотив в общении). В процессе деятельности мотив может измениться, и точно так же при сохранности мотива может измениться выполняемая деятельность (ее программа, структура, состав действий и т. д.) [10, с. 310–331].

Выбор субъектом того или иного варианта поведения, мотивы, которые побуждают его совершить какой-либо поступок, определяются системой его ценностей.

Ориентация человека на определенные ценности возникает в результате их предварительной положительной оценки. Однако об ориентации на ту или иную ценность можно говорить только тогда, когда субъект запроек-

тировал в своем сознании (или подсознании) овладение ею. А это субъект делает, учитывая не только свои потребности, но и свои возможности. Для отдельных индивидов путь формирования ценностных ориентации может быть не от потребности к ценностям, а прямо противоположный: перенимая от окружающих людей взгляд на нечто как на ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности, человек может тем самым закладывать в себе основы новой потребности, которой раньше у него не было [1, с. 12–18].

При мотивации интернализации цели «индивидуумы усваивают аттитюды и виды поведения, конгруэнтные их личной системе ценностей. Каждый верит в цель и поэтому мотивирован целью своего коллектива. Этот источник аналогичен системе ценностей, интервальной ценности результата и чистой моральной вовлеченности. По А. Маслоу – близко к самоактуализации» [19, с. 166].

Для того чтобы деятельность приносила удовлетворение и наслаждение, нужно, чтобы объективное значение деятельности и ее личностный смысл не расходились: если деятельность направлена на созидание определенных ценностей, то именно эти ценности и должны быть основным мотивом деятельности. Нужно также, чтобы процесс деятельности приносил наслаждение [1, с. 135–139].

Мотивацию, таким образом, мы определяем как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность.

По закону Йеркса – Додсона: чем выше сила мотивации, тем выше результативность деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела. Затем достигается некоторый оптимальный уровень. А при дальнейшем увеличении силы мотивации наблюдается падение эффективности деятельности [19, с. 163].

Понимание человеческого действия как следствия какой-либо причины или определенного комплекса причин оказывающих влияние на выполнение этого действия, поможем нам не только предсказать действия человека, но и успешно повлиять на них.

Библиографический список

1. **Додонов, Б. И.** Эмоция как ценность [Текст]/ Б. И. Додонов. – М., Политиздат, 1978. – 272 с.
2. **Дружинин, В. Н.** Психология общих способностей [Текст]/ В. Н. Дружинин. – М., Лантерна Вита, 1995. – 150 с.
3. **Залесский, Г. Е.** Психологические вопросы формирования убеждений [Текст]: учеб. пособие /Г. Е. Залесский – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. – 119 с.
4. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы. Серия «Мастера психологии» [Текст]/ Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: издательство «Питер», 2000. – 512с.: ил.
5. **Ильин, Е. П.** Психология индивидуальных различий [Текст]/ Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
6. **Ковалев, В. И.** Мотивы поведения и деятельности [Текст]/В. И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

7. **Культура** и мышление: Психол. очерк [Текст]/ М. Коул, С. Скрибнер; Пер. с англ. канд. психол. наук П. Тульвисте; Под ред. и с предисл. д. чл. АПН СССР А. Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1977. – 261 с.: ил.
8. **Куницына, В. Я.** Межличностное общение [Текст]: учебник для вузов/ В. Я., Куницына, Н. В.Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»)
9. **Леонтьев, А. Н.** Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II [Текст]/А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983.–320 с., ил.– (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
10. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст]/ Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с., илл.
11. **Маклаков, А. Г.** Общая психология [Текст]/ А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2000.– 580 с.
12. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений [Текст]/ В. Н. Мясищев. – Москва – Воронеж, 1995.– 356 с.
13. **Общая психология** [Текст]: учебник / Под общ.ред.проф. А. В. Карпова. – М.: Гардарики, 2002. – 232 с.
14. **Попов, А.с.Л.** Психология [Текст]: учебное пособие для физкультурных вузов и факультетов физического воспитания/ А. Л. Попов. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 336 с.
15. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии: В 2 т. Т. II [Текст]/ С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
16. **Рубинштейн, С. Л.** Теоретические вопросы психологии // Проблемы общей психологии [Текст]/ С. Л. Рубинштейн. – М., 1973. – 416 с.
17. **Слободчиков В. И.** Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст]: учебное пособие для вузов/ В. И Слободчиков, Е. И. Исаев.– М.: Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
18. **Словарь** практического психолога [Текст]/Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998.– 800 с.
19. **Слотина, Т. В.** Психология личности [Текст]: учебное пособие/ Т. В. Слотина. –СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
20. **Современная психология мотивации** [Текст]/Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл,2002. – 343 с.
21. **Столин, В. В.** Самосознание личности [Текст]/ В. В. Столин. – М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 284 с.
22. **Фридман, Л. М.** Психологический справочник учителя. – Второе издание, дополненное и переработанное/ Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина– М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 432 с.
23. **Хекхаузен, Х.** Мотивация и деятельность: пер. с нем.: в 2 т. Т. 2 [Текст]/ Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 391 с.
24. **Ядов, В. А.** О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст]/В. А. Ядов// Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 89–105

РАЗДЕЛ X
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

УДК 348.4

Каргина Елена Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, kargina-elena@mail.ru, Пенза

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ
И СОДЕРЖАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
КОМПОНЕНТОВ ПРОФИЛИЗАЦИИ
РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Kargina Elena Michailovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the senior lecturer of chair «Foreign languages» of Penza State University of Architecture and Construction, kargina-elena@mail.ru, Penza

**REALIZATION OF INNOVATIVE STRUCTURE
AND THE MAINTENANCE OF INTERACTION
OF COMPONENTS OF THE PROFILISATION OF REGIONAL
EDUCATION SYSTEM**

Одной из основ эффективности динамичного развития социальных институтов в России является обновление качества образования, его соответствие современным социально-экономическим условиям.

Обновление качества образования неразрывно связано с обновлением образовательных технологий. Существующие в настоящее время средства и методы образования в недостаточной степени обеспечивают качество профессиональной подготовки современных специалистов.

Интенсификация информационных процессов не находит эффективно-го применения в традиционной системе образования. Системы управления оказались не готовы к качественному сопровождению процессов обновления содержания образования [1].

Динамичность информационного обмена выявила необходимость применения новых технологий подготовки будущего специалиста, которые готовят его к восприятию и эффективному воспроизведению как социально-так и профессионально-значимой информации.

Для решения возникших в связи с этим проблем необходимо обновление содержания деятельности учреждений образования на основе синергетического, дифференцированного, мотивационно-деятельностного подходов путем изменения структуры и содержания образования, обновления основ его организации, форм и методов взаимодействия участников образовательного процесса, что будет способствовать модернизации образования.

Важным направлением модернизации структуры и содержания образования в целях повышения его качества является реализация концепции и модели профилизации образовательной среды, направленных на формирование личности профессионально-компетентного специалиста, способного и нацеленного на саморазвитие, осознающего личностную и социальную значимость своей профессиональной деятельности.

В современных условиях развития отечественного образования для подготовки высококлассных специалистов необходима интегративная преемственность деятельности образовательно-воспитательного и научно-производственного пространства региона, реализация которой возможна благодаря созданию на региональном уровне новых государственных систем управления образованием. Решением проблемы подготовки квалифицированных специалистов является создание учреждений профильной образовательной среды, как нового типа учебных заведений, который предусматривает различные формы интеграции разно профильных учебных заведений высшего, среднего и начального профессионального образования, общего и дошкольного образования.

Анализ психолого-педагогической литературы (А. И. Еремкин [2], А. А. Кожеуров [2], Ю. А. Захаров [3], Т. М. Чурекова [3], В. П. Ковалевский [4], Н. П. Макаркин [5] и др.) и педагогического опыта профилизации в Пензенском регионе свидетельствует о реализации идеи профилизации образовательной среды на основе идеи создания и функционирования многопрофильных образовательных комплексов.

Создание многопрофильного образовательного комплекса как инновационной структуры профилизации образовательной среды является одним из путей модернизации отечественной системы образования на основе структурно-институциональных преобразований.

Опыт подобных структурно-институциональных преобразований был использован в Пензенском регионе при создании на базе Пензенского государственного университета архитектуры и строительства многопрофильного образовательного комплекса – Ассоциации «Университетский учебный комплекс».

Комплекс объединяет более 50 учебных учреждений: детские сады, лицеи, средние школы, гимназии, колледжи, техникумы, а также научные, производственные и другие учреждения региона.

Приказом Министерства образования РФ от 01.08.2001 г. №2853 Ассоциации УУК присвоен статус Федеральной экспериментальной площадки. Ассоциация УУК зарегистрирована 25.05.2001 г. в администрации Октябрьского района г. Пензы и имеет нормативно-правовые документы.

Основываясь на анализе сложившейся на региональном уровне структуры Ассоциации «Университетский учебный комплекс» ПГУАС как структуры многопрофильного образовательного комплекса, мы можем заключить, что в ходе создания интегративного образовательного комплекса Пензенского региона был учтен имеющийся в психолого-педагогической теории и практике опыт деятельности существующих в РФ образовательных округов и комплексов (региональный образовательный округ при Мордовском го-

сударственном университете им. Н. П. Огарева, образовательный комплекс Краснодарского края, учебно-воспитательные комплексы Кабардино-Балкарской республики и др.), в частности: интеграция и координация деятельности учебных заведений; подготовка и использование образовательных программ для научно-методического обеспечения образовательных учреждений, входящих в состав комплекса; преемственность различных ступеней образования; поддержка становления и развития инновационных образовательных учреждений (школа «Алгоритм», гимназия «САН» г. Пензы).

Мы полагаем, что, наряду с заимствованием ряда положительных моментов функционирования интеграционных объединений в Мордовии, Краснодарском крае и Кабардино-Балкарской республике, образовательный комплекс на базе Пензенского государственного университета архитектуры и строительства имеет ряд отличительных черт, носящих отрицательный характер, а именно:

– на основании анализа структуры управления, в качестве субъектов Ассоциации «Университетский учебный комплекс» не выделены учреждения дошкольного образования, что нарушает систему преемственности и непрерывности профильного образования. В Ассоциации уделяется недостаточное внимание дошкольному воспитанию и интеграции детских садов в составе комплекса (в качестве сравнения: Учебно-воспитательный комплекс «Детский сад – начальная школа» в Кабардино-Балкарской республике; 1518 дошкольных учреждений в составе образовательного комплекса в Краснодарском крае). Роль дошкольного образования в вопросе формирования начальной профессиональной мотивации недооценивается;

– наличие в структуре Ассоциации УУК лишь двухкомпонентных вертикальных связей субъектов комплекса (учреждения общего образования, учреждения дополнительного образования, учреждения начального и среднего профессионального образования) с ПГУАС как вузом, возглавляющим Ассоциацию. Нами отмечено практическое отсутствие горизонтальных связей между субъектами комплекса, например: дошкольное образовательное учреждение ↔ учреждение общего образования ↔ учреждение начального (среднего) профессионального образования ↔ учреждение высшего профессионального образования, что может способствовать непрерывности педагогического сопровождения профессионально-направленного развития личности учащегося;

– отсутствие преемственности в структуре взаимодействия секций Ассоциации «Университетский учебный комплекс» по профилям. Каждая секция (дошкольного, общего, начального, среднего и высшего профессионального образования, производство) работают по 4-м блокам разрозненно и изолированно друг от друга, что снижает возможности реализации идей непрерывности и преемственности профильного образования в деле педагогического сопровождения профессионально-направленного развития личности учащегося;

– отсутствие в структуре Ассоциации «Университетский учебный комплекс» компонента по целенаправленному кадровому обеспечению учеб-

ных заведений Ассоциации, что реализуется в образовательных комплексах Мордовии, Краснодарского края и Кабардино-Балкарской республики (например, курсы переподготовки, повышения квалификации и т. д.). Данный факт свидетельствует о невозможности обеспечения условия формирования готовности участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды;

– отсутствие горизонтальной интеграции ПГУАС, как вуза, возглавляющего Ассоциацию «Университетский учебный комплекс», с другими вузами Пензенского региона. К примеру, взаимодействие с Пензенским государственным педагогическим университетом им. В. Г. Белинского может оказать реальное содействие в вопросе формирования готовности педагогов образовательных учреждений Ассоциации к деятельности в условиях профилизации образовательной среды;

– отсутствие межрегиональных связей вуза, возглавляющего Ассоциацию УУК, с существующими в РФ многопрофильными образовательными комплексами в плане интеграции образовательных программ (Региональный учебный округ Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, образовательные комплексы при Ярославском государственном педагогическом университете, Кемеровском государственном университете и др.);

– отсутствие обратной связи с выпускниками Университетского учебного комплекса. Согласно структуре управления Ассоциации, взаимодействие членов комплекса с учащимся (студентом, выпускником) характеризуется как субъект – объектные отношения. Положительным моментом в данной ситуации является тот факт, что все усилия педагогов образовательных учреждений УУК направлены на формирование социальной и профессиональной компетенции учащегося, однако, после окончания студентом вуза взаимодействие с выпускником прерывается. Данное взаимодействие должно носить, на наш взгляд субъект – субъектный характер, что может быть обоюдовыгодным: для выпускника – возможность повышения квалификации или получения дополнительного образования в соответствии с современным уровнем развития знаний по профилю профессиональной деятельности; для образовательных учреждений Ассоциации – возможность посредством выпускника тесной связи с реальным производством.

Анализ проблемных моментов, отмеченных нами в структуре Ассоциации «Университетский учебный комплекс», позволяет сделать вывод о том, что данная структура не обеспечивает выполнение следующих условий:

– организация педагогического сопровождения профессионально-направленного развития личности учащегося;

– дифференциация педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей, социальных и профессиональных интересов, способностей и потребностей личности учащегося;

- формирование профессиональной мотивации личности учащегося к обучению в условиях профилизации образовательной среды;
- формирование готовности участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды.

Принимая во внимание перечисленные недостатки структуры Ассоциации УУК, их влияние на обеспечение условий профилизации образовательной среды, нами была разработана и реализована инновационная структура профилизации региональной системы образования (таблица).

Основы создания инновационной структуры и содержания взаимодействия компонентов профилизации региональной системы образования

Существующая структура Ассоциации «Университетский учебный комплекс»	Инновационная структура профилизации региональной системы образования	Условия, обеспечиваемые инновационной структурой профилизации
1	2	3
1. Отсутствие в структуре Ассоциации дошкольных образовательных учреждений как субъектов комплекса. Недостаточное внимание дошкольному воспитанию и интеграции детских садов в составе комплекса	1. Включение в структуру профилизации региональной системы образования учреждений дошкольного образования, как субъектов структуры, представляющих собой начальную ступень непрерывного и преемственного профильного образования.	1. Формирование начальной профессиональной мотивации личности к обучению в условиях профилизации образовательной среды 2. Организация педагогического сопровождения профессионально-направленного развития личности на ранних этапах
2. Двухкомпонентные вертикальные связи субъектов с вузом внутри структуры комплекса: ВУЗ ↑ ↓ ↑ школа колледж произ-во	2. Обеспечение реализации горизонтальных связей между субъектами структуры комплекса: Детский сад ↔ школа ↔ колледж ↔ вуз ↔ производство	Непрерывность и преемственность организации педагогического сопровождения профессионально-направленного развития личности на всех этапах
3. Отсутствие преемственности в структуре взаимодействия секций Ассоциации «Университетский учебный комплекс» по профилям: С → дошкольное обр. Е → общее образование К → нач. проф. образ-е Ц → сред. проф. образ-е И → высш. проф. обр-е И → производство	3. Обеспечение реализации принципа преемственности в структуре взаимодействия секций Ассоциации «Университетский учебный комплекс» по профилям: С → дошкольное обр. ↓ Е → общее образование ↓ К → нач. проф. образ-е ↓ Ц → сред. проф. образ-е ↓ И → высш. проф. обр-е ↓ И → производство	Реализация идей непрерывности и преемственности профильного образования в деле педагогического сопровождения профессионально-направленного развития личности учащегося

1	2	3
4. Отсутствие в структуре Ассоциации «Университетский учебный комплекс» компонента по целенаправленному кадровому обеспечению учебных заведений Ассоциации	4. Включение в структуру Ассоциации «Университетский учебный комплекс» компонента по целенаправленному кадровому обеспечению учебных заведений Ассоциации	Формирование готовности участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды
5. Отсутствие горизонтальной интеграции ПГУАС, как вуза, возглавляющего Ассоциацию «Университетский учебный комплекс», с другими вузами Пензенского региона.	5. Реализация договора о сотрудничестве между ПГУАС и ПГПУ им В.Г. Белинского о подготовке кадров высшей квалификации	Формирование готовности участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды
6. Отсутствие межрегиональных связей вуза, возглавляющего Ассоциацию УУК, с существующими в РФ многопрофильными образовательными комплексами в плане интеграции образовательных программ	6. Использование результатов обмена опытом между педагогическими коллективами Ассоциации «Университетский учебный комплекс» ПГУАС и Регионального учебного округа Мордовского государственного университета, Учебно-педагогического комплекса при Ярославском государственном педагогическом университете	Повышение качества дифференциации педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей, социальных и профессиональных интересов, способностей и потребностей личности учащегося
7. Субъект – объектный характер взаимодействия педагогических коллективов Ассоциации УУК с учащимися; как следствие – низкое качество обратной связи с выпускниками комплекса Субъекты УУК ↓ Выпускник	7. Субъект – субъектный характер взаимодействия с учащимися; поддержание контактов с выпускниками Ассоциации Субъекты УУК ↑ Выпускник	Повышение качества организации педагогического сопровождения профессионально-направленного развития личности

Таким образом, реализация инновационной структуры и содержания взаимодействия компонентов профилизации региональной системы образования позволяет обеспечить ведущие условия эффективной реализации процесса профилизации образовательной среды.

Профилизация образовательной среды направлена на реализацию идей личностно ориентированного образования, которое служит формированию гражданской ответственности и правового самосознания личности учащегося, его духовности и культуры, самостоятельности, инициативности, спо-

способности к самодостаточной социализации в обществе, что способствует формированию его готовности к проявлению гражданской основы профессионального самоопределения в условиях интенсификации развития социокультурных основ социальной деятельности человека.

Библиографический список

1. **Воронина, Е. В.** Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение [Текст] / Е. В. Воронина. – М.: «5 за знания», 2006. – 256 с. – («Методическая библиотека»). – с. 169.
2. **Еремкин, А. И.** Университетский учебный комплекс: от детского сада до академии [Текст] / А. И. Еремкин, А. А. Кожеуров // Интеграция образования. - 2002. – № 2/3. – С. 56–57.
3. **Захаров, Ю. А.** Университетские комплексы как перспективная форма интеграции различных типов и видов образовательных учреждений [Текст] / Ю. А. Захаров, Т. М. Чурекова // Практика структурно-институциональных преобразований в системе высшего профессионального образования / Моск. гос. ун-т печати. М., 2003. – С. 30–37.
4. **Ковалевский, В. П.** Организация управления региональным университетским комплексом [Текст] / В. П. Ковалевский // Интеграция образования. – 2002. – № 4. – С. 23–28.
5. **Макаркин, Н. П.** Региональный учебный округ Мордовского университета: (Опыт создания и десятилетней работы) [Текст] / Н. П. Макаркин. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2003. – 72 с.

УДК 377.1

Караулова Марина Петровна

Аспирантка кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск

**РАЗВИТИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ
СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Karaulova Marina Petrovna

post - graduate student of pedagogic chair, the Ural State University of Physical Culture, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

**DEVELOPMENT OF ACMEOLOGICAL CULTURE
OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY
PROFESSIONAL EDUCATION**

Проблема развития личности современного педагога, обладающего акмеологической культурой, тесно переплетается с её творческими особенностями и имеет приоритетное значение для всей системы образования. В зависимости от того, насколько творчески развит педагог, настолько его педагогическая деятельность культуросообразна. Скудный багаж творческих умений и навыков позволяет современному учителю подняться до уровня человека культуры, обладающего культурой педагогической деятельности. Этот вопрос уже был предметом обсуждения в ряде публикаций [5; 7; 10; 14].

Среди причин данного явления – недостатки вузовской подготовки, серьёзно ограничивающие возможности совершенствования творческого потенциала педагога. Творческая компонента личности, по мнению М. С. Уфимцева, является слабым звеном в образовательном процессе. Она либо представлена недостаточно, либо вовсе выпадает из его содержания [15, с. 53].

Идея развития акмеологической культуры педагогов в системе дополнительного профессионального образования соответствующего профиля средствами активизации креативных потенциалов учебных предметов является в значительной степени новой для науки, изучающей проблемы профессиональной подготовки учителя. Она обусловлена как существующими изменениями в отечественной образовательной системе, связанными с реализацией идей гуманизации общественной жизни, так и специфическими особенностями настоящего времени, когда прежние профессиональные и ценностные ориентиры тоталитарной эпохи ушли в прошлое, а идущие им на смену новые ещё находятся в стадии формирования [3; 6; 11].

Акмеологическая основа образования и его личностная направленность нуждаются в усилении, тогда как условия развития рефлексивно-культур-

ной составляющей в профессиональной педагогической деятельности разработаны недостаточно. Этим и определяются значимость и актуальность данной публикации.

Феномены культуры и личности во все времена привлекали и продолжают привлекать внимание лучших умов человечества и внимание широкого круга современных исследователей в области философии, культурологии, социологии, психологии, педагогики и ряда других наук. До сих пор самым актуальным, как пишет В. И. Митина, остаётся круг проблем, связанных с «онтологией личностного становления» [11, с. 51]. Действительно, природа человека, механизмы развития и становления его личности сложны и противоречивы, а поиск самореализации и раскрытия внутреннего потенциала бесконечен, так как не имеет готовых решений. Этот вопрос уже был в центре внимания и обсуждения многих учёных [1–16].

Никто не рождается личностью, личностью человек становится в процессе продолжающейся всю его жизнь работы над своим саморазвитием и самоформированием. При этом человек не отделен от общественной среды, а становление его духовного мира проходит через ряд ступеней, образующих своеобразную иерархию социокультурных потребностей личности. Достаточно вспомнить пирамиду потребностей А. Маслоу, где высшим этажом является потребность в самоактуализации (реализация своих целей, способностей, развитие собственной личности). По мнению автора, самоактуализация – это «полное применение талантов, способностей и потенциалов человека», то есть стремление человека реализовать свою уникальность, потребность делать то, что ему нравится, к чему он имеет способности и таланты [9, с. 204]. По статистике учёного, самореализации достигают лишь 10–15 % лиц. Но всё больше людей в современном обществе стремятся к её достижению. И это вполне закономерно. Ответы на вопрос как им помочь ищут философы, педагоги, психологи и учёные других общественных и гуманитарных дисциплин, изучающие закономерности и механизмы развития человека [2; 3; 4; 16].

Созидание человеком самого себя – это самый сложный вид творчества. О нём в частности размышляли многие русские философы. В связи с этим остаются актуальными мысли и высказывания такого известного философа, как Н. Бердяев, который писал, что «личность должна себя созидать, обогащать, наполнять универсальным содержанием, достигать единства и целостности на протяжении всей своей жизни» [2, с. 241].

Вопрос механизма самостановления личности актуален и в современном гуманитарном знании. Именно в связи с этой проблемой в конце XX в. возникла новая наука – акмеология, объектом которой является развивающаяся личность на ступени зрелости, а предметом – объективные и субъективные факторы, содействующие или препятствующие прогрессивному развитию зрелой личности.

В системе дополнительного профессионального образования осуществляются теоретические и практические акмеологические исследования, а

в региональных и муниципальных системах управления также отмечается большое внимание к акмеологии и её возможностям. Сегодня акмеология интенсивно развивается и выходит на ведущие научные позиции в системе знания о человеке. Этим и объясняется её высокая миссия для психолого-педагогической науки.

Что касается феномена культуры, то в XX в. сложился своеобразный подход к интерпретации мира личности через феномен культуры, рассматриваемой как мера и способ саморазвития человека, а мир личности представляется как особый и целостный «мир культуры», позволяющий человеку реализовать себя не только благодаря обществу, но иногда и вопреки ему. Именно такой подход стал объектом внимания многих культурологов, философов культуры и социальных философов (В. С. Библер, М. С. Каган, Л. Н. Коган, А. Швейцер, Э. Фромм). В частности В. С. Библер отмечал: «Культура – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления» [3, с. 329].

Многие современные психологи и акмеологи (О. С. Анисимова, Н. В. Кузьмина, А. А. Дергач, Е. И. Кондратьева, Е. В. Селезнёва и др.) так же указывают на роль культуры как «интегрального показателя развития человека и одновременно личностного качества, обеспечивающего эффективность саморазвития личности». При этом А. А. Дергач и Е. В. Селезнёва в своей работе используют термин «акмеологическая культура» [6, с. 14]. Прозрачность термина «акмеологическая культура», в котором «акмеологическая» можно расшифровать «вершинная», может вызвать ощущения, что определить данный феномен просто. Хотя термин достаточно широко используется, содержание его всё ещё остаётся размытым.

А. К. Маркова определяет акмеологическую культуру как личностную и деятельностьную характеристику человека, включающую как личностные общественно значимые достижения человека, так и способы освоения действительности (рефлексивные, оргдеятельностные, психотехнологические и др.), которые он использует для достижения своих целей [10, с. 71]. На наш взгляд данное определение слишком размыто и не даёт однозначного представления о сущности акмеологической культуры,

Н. Н. Нечаев понимает акмеологическую культуру как личностное новообразование, обеспечивающее человеку «ускорение качественного роста, закрепление новых достижений в это росте, подготовку к новому росту» [14, с. 69]. Данное определение так же слишком аморфно.

Дуалистическая позиция при рассмотрении данного феномена у А. А. Дергача и Е. В. Селезнёвой: «Внешнему наблюдателю акмеологическая культура раскрывается как система основных функций, личностных качеств и деятельностных проявлений, сформированность которой является условием и предпосылкой эффективного акме-ориентированного саморазвития как фактора достижения акме и самоосуществления. В тоже время с внутренней точки зрения акмеологическая культура – это личностное новообразование, которое обеспечивает ускорение процесса акмеоориенти-

рованного саморазвития человека, закрепления новых достижений в этом процессе и подготовку к дальнейшим акме-ориентированным самообразованиям» [6, с. 329].

Совсем недавно понятие «акмеологическая культура» появилось в акмеологическом словаре: «Акмеологическая культура – личностное новообразование, которое обуславливает становление человека как целостности, продуктивность его самоосуществления и оптимальность индивидуальной траектории достижения акме как ступеней самоосуществления» [1, с. 59].

Мы, опираясь на данное определение и работу Н. В. Кузьминой [8] попытались раскрыть содержание этого понятия через ключевые категории, такие как «акме», «самоосуществление», «целостность человека», «саморазвитие».

Акме – (гр. *акме* высшая ступень чего-либо, цветущая сила) – это вершина развития человека как индивида (природного существа), как личности (ансамбля отношений) и как субъекта деятельности (прежде всего как профессионала), его высшие достижения в жизненном пути, оптимальная самореализация.

Главными сущностными признаками акме выступают прогрессивная направленность, интенсивность развития, принципиальная его незавершённость (открытость к следующему витку развития). Благодаря достижению акме как кульминации способа самореализации субъекта личностные возможности человека не просто совершенствуются, но умножаются (становятся неисчерпаемыми).

Самоосуществление – это процесс движения к своим сущностным, истинным началам, активность в процессе движения, исходящая от самого человека. Саморазвитие – это целенаправленный процесс «развёртывания» уже имеющихся, но «свёрнутых» до поры задатков, способностей, умений, качеств или «зарождения» и становления не бывших ранее свойств и качеств. С позиции акмеологии саморазвитие можно представить как [12, с. 36]:

а) тенденцию к самораскрытию и саморазвёртыванию творческого потенциала человека;

б) созидательный процесс самосовершенствования с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний;

в) целенаправленное, многоаспектное самоизменение, служащее цели максимального, духовно-нравственного и деятельностно-практического самообогащения и самоосуществления.

Целостность человека в рамках философии связывается с его неповторимостью и уникальностью. При этом условием неповторимости и целостности человека выступает его автономность, способность к самоуправлению и саморегулированию. В изыскании А. Я. Найна выделяются следующие этапы становления акмеологической культуры [12, с. 119–120]:

1) акмеологическая грамотность;

2) акмеологическая компетентность;

3) собственно акмеологическая культура как механизм достижения акме и самоосуществления.

Под акмеологической грамотностью автором понимается:

а) осведомлённость о закономерностях достижения человеком вершины в своём личностном и индивидуальном развитии;

б) воспитанность личности как субъекта самопреобразующей деятельности (ощущение способности к акме-ориентированным самоизменениям, ответственности за самоосуществление и готовности к саморазвитию);

в) наличие в мотивационно-смысловой сфере личности интенции в области саморазвития.

Основной целью в опытной работе, проводимой в региональном Центре дополнительного профессионального образования Уральского государственного университета физической культуры мы ставили развитие акмеологической культуры педагогов, которую понимаем как интегральную способность человека строить своё поступательное развитие в различных сферах жизнедеятельности с постоянным усложнением задач и возрастанием уровней достижений, наиболее полно реализующих имеющиеся у педагога психологический ресурс. Акмеологическая культура, а, следовательно компетентность, позволяет человеку ставить и эффективно решать задачи и проблемы разного уровня сложности в области самоактуализации, самосовершенствования и самореализации в различных сферах жизнедеятельности.

Акмеологическая культура включает и вбирает в себя акмеологическую грамотность и акмеологическую компетентность, которые выступают как начальные ступени её развития. При этом если акмеологическая компетентность может быть связана с какой-либо одной из сфер жизнедеятельности человека) например, с профессиональной деятельностью или семейной жизнью), то акмеологическая культура гармонизирует процесс саморазвития и позволяет ему наиболее полно самоосуществляться во всех жизненных сферах. При этом акмеологическая культура является интегральным показателем развития человека и одновременно личностным качеством, обеспечивающим эффективность саморазвития личности. Или другими словами, акмеологическая культура есть и условие, и поле проявления самоосуществляющегося человека.

У личности, овладевшей акмеологической культурой как системой, по мнению Н. В. Кузьминой, формируются такие качества, как способность к самотрансценденции, ответственность за самоосуществление и готовность к саморазвитию и самообновлению, постоянному порождению новых форм и способов удовлетворения потребности в самоосуществлении [8, с. 21]. Развитие акмеологической культуры обеспечивает оптимальность самореализации человека и целостность его многогранного существования. С подобной позицией нельзя не согласиться. Отметим и то, что акмеологической культурой объединяются две общественные системы – педагогика и общечеловеческая культура, а потому она занимает как бы пограничное

положение, как в системе педагогики, так и в системе культуры. Субстанционально акмеологическая культура является выражением единства непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, знаний, умений и навыков и результатов этой деятельности. В свою очередь деятельность по передаче социального опыта можно разделить на три уровня: практический, ценностный и познавательный. Первый характеризует осознанность формирования и реализации целей педагогической деятельности. Второй – осознанность потребности в знаниях и формах их передачи. Третий – степень овладения педагогическими знаниями, как среди профессионалов, так и за пределами этой сферы.

Человек, обладающий развитой акмеологической культурой, не просто реализует себя, совершая выбор между репродуктивными способами развития; он качественно преобразует себя, снимает психологические барьеры, переосмысливает жизненные ожидания, ищет возможности для развития акмеологически значимых качеств, вырабатывает собственную траекторию достижения акме и самоосуществления.

Ретроспективный анализ литературных источников, наработанный нами опыт по изучаемой проблеме, позволяет констатировать, что высокий уровень акмеологической культуры:

1) обуславливает становления человека как целостности, продуктивность его саморазвития, подлинность существования и оптимальность индивидуальной траектории достижения акме как ступеней самоосуществления;

2) позволяет человеку осмысливать процесс акме-ориентированного саморазвития как жизненную ценность, создавать условия для самосовершенствования и самореализации в ходе жизнедеятельности, познавать, актуализировать, творчески проявлять свою самость;

3) приводит к постановке новых задач, открывающих возможности для новых жизненных выборов личности, для новых шагов к достижению акме и самоосуществлению.

Библиографический список

1. **Акмеологический** словарь [Текст]/ под общ. ред. А. А. Дергача. – М. : РАГС, 2009. – 161 с.
2. **Бердяев, Н. А.** Царство духа и царство кесаря [Текст]/ Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1995. – 356 с.
3. **Библер, В. С.** От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век [Текст]/ В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
4. **Гершунский, Б. С.** Перспективы развития непрерывного профессионального образования [Текст]/ Б. С. Гершунский. – М. : Знание, 1998. – 182 с.
5. **Дёмин, В. А.** Средняя профессиональная школа России : к новому качеству [Текст]/ В. А. Дёмин // Народное образование. – 2006. – № 6. – С. 76–81.
6. **Дергач, А. А.** Акмеологическая культура личности : содержание, закономерности, механизмы развития [Текст]/ А. А. Дергач, Е. В. Селезнёва. – М. : МПСН ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.

7. **Ильин, Н. Р.** От педагогической парадигмы к общеобразовательной [Текст]/ Н. Р. Ильин // Образование в России. – 2007. – № 3. – С. 63–68.
8. **Кузьмина, Н. В.** Предмет акмеологии [Текст]/ Н. В. Кузьмина // СПбакмеологическая академия, 1995. – 24 с.
9. **Маслоу, А.** Мотивация и личность [Текст]/ А. Маслоу // Психология личности в трудах зарубежных психологов. – СПб : Питер, 2000. – С. 183–199.
10. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма [Текст]/ А. К. Маркова. – М.: Межд. гуманитарная академия, 1999. – 308 с.
11. **Митина, В. И.** Мир личности как мир культуры / В. И. Митина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 1997. – № 6. – С. 51–54.
12. **Найн, А. Я.** Рефлексивное управление профессионально-педагогическим образовательным учреждением [Текст]: монография / А. Я. Найн. – Челябинск : Челябинский рабочий, 2006. – 368 с.
13. **Найн, А. Я.** Педагогический эксперимент: методика и его организация [Текст]: учеб. пособие / А. Я. Найн, З. М. Уметбаев. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – 127 с.
14. **Нечаев, Н. Н.** Психолого-педагогические особенности формирования профессиональной деятельности [Текст]/ Н. Н. Нечаев. – М. : НИИВШ, 1998. – 125 с.
15. **Уфимцев, М. С.** Акмеологическая культура как основа формирования личности [Текст]/ М. С. Уфимцев // Образование Сибири. – 2009. – № 3. – С. 46–54.
16. **Тутаринов, В. П.** Философия и ценностные формы сознания [Текст]/ В. П. Тутаринов. – М. : МГУ, 1986. – 238 с.

РАЗДЕЛ XI

ВОЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 355.233/237


Кольга Вадим Валентинович

Доктор педагогических наук, проректор по довузовской и воспитательной работе Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнёва, kolgavv@yandex.ru, Красноярск.

Тимохович Александр Степанович

Начальник военной кафедры РВСН, факультет военного обучения, Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнёва, TASTepanich@yandex.ru, Красноярск

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО- ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРОВ- РАКЕТЧИКОВ В АЭРОКОСМИЧЕСКОМ ВУЗЕ



Kolga Vadim Valentinovich

Doctor of pedagogics, vice-rector, Siberian State Aerospace University named after academician M. F. Reshetnev, Russia, Krasnoyarsk.

Timohovich Aleksandr Stepanovich

Head of military department, Siberian State Aerospace University named after academician M. F. Reshetnev, Russia, Krasnoyarsk

IMPROVEMENT WAYS MILITARY – VOCATIONAL TRAINING IN A TECHNICAL COLLEGE

В современных условиях основной стабильного обеспечения обороноспособности страны являются ракетные войска стратегического назначения (РВСН). Они являются реальной военной силой, способной парировать потенциальные военные угрозы для России, и наиболее серьезным фактором сдерживания потенциального противника. Высокая оперативная готовность к выполнению боевых задач, живучесть ракетных комплексов, надежность и устойчивость боевого управления в условиях противодействия потенциальному противнику позволяют РВСН вносить определяющий вклад в решение задачи ядерного сдерживания.

Важнейшим условием поддержания требуемой боевой готовности ракетных войск всегда был высокий уровень выучки офицеров-ракетчиков, в процессе подготовки которых необходимо формирование у них устойчивых навыков технической эксплуатации и боевого применения ракетного вооружения и глубокое понимание принципов устройства и функционирования ракетно-космической техники военного и гражданского назначения.

Существующие реалии в организации военно-профессиональной подготовки курсантов в ВУЗах показывают, что на протяжении всего периода обучения преобладает тенденция к размыванию целостности военной и технической составляющей в обучении и последовательности формирования командно – методических навыков. Наложение квалификационных требований к офицерам-ракетчикам на существующие учебные планы и программы без существенной их переработки привело, на сегодняшний день, к дисбалансу между теоретической и практической составляющими процесса военно-профессиональной подготовки. Анализ сложившейся ситуации (А. А. Алатырцев, В. П. Зинченко, Е. И. Машбиц, Н. Ф. Талызина, Л. С. Цесник) требует коренной переработки планов и учебных программ на предмет соответствия содержания обучения условиям и задачам службы выпускников без снижения качества их подготовки.

По мнению специалистов (Н. А. Алексеев, А. Н. Панов), в настоящее время ключевая проблема военно-профессиональной подготовки в вузе состоит в том, чтобы обеспечить преемственность военных и технических знаний на всех этапах профессиональной подготовки будущего специалиста.

Серегина Т. н. считает, что реформы военного образования, непосредственно нацеленные на улучшение качества офицерского корпуса, предполагают повысить степень гуманитаризации образовательного процесса. Необходимость гуманитаризации воинского труда и гуманитаризации военного образования обуславливает заказ на разработку теоретических основ подготовки военнослужащих, обладающих творческой активностью, профессиональной компетентностью, способных эффективно решать все задачи военной службы.

В. В. Шапуленко проанализировав отзывы из войск, о прохождении службы молодыми офицерами в течение первого года, сделал вывод, что уровень их подготовки к выполнению должностных обязанностей значительно ниже требуемого [5]. Офицеры – вчерашние выпускники вузов министерства обороны РФ, зачастую не имеют достаточного уровня профессиональных знаний, навыков и умений, необходимых морально-боевых и нравственных качеств. Отмечается также их недостаточная методическая подготовка к обучению и воспитанию подчиненных, слабое физическое развитие.

Результаты входного контроля в войсках выпускников военных институтов на протяжении четырех лет также показали, что уровень их профессиональной подготовки имеет устойчивую тенденцию к снижению, что влечет за собой увеличение сроков освоения боевой техники.

Из-за недостаточных умений и навыков в руководстве подразделениями по организации эксплуатации военной техники и поддержанию воинской дисциплины процесс становления таких офицеров растягивается на значительный период, что отрицательно влияет на боевую готовность войск, наносит ущерб обороноспособности страны.

Подготовкой современных военных специалистов, получающих одновременно военную и гражданскую специальность, в настоящее время в основном занимаются гражданские технические вузы (в том числе аэрокосмические), где имеются военные кафедры для обучения офицеров запаса и учебные военные центры по подготовке кадровых офицеров.

Синтез военно-профессиональной подготовки в рамках вуза и системы «гражданского» аэрокосмического образования позволяет значительно повысить профессиональную компетентность современного офицера-ракетчика в вопросах практического использования и эксплуатации объектов ракетно-космической техники в военной и гражданской отраслях, повысить ответственность за результаты ее практического использования. Этот потенциал сейчас используется не в полной мере.

Таким образом, вопрос формирования и развития эксплуатационно-практических качеств офицеров-ракетчиков в процессе их подготовки является весьма **актуальным** для современного военно-профессионального образования.

Для решения назревших проблем по подготовке современных офицеров-ракетчиков недостаточно использовать потенциал высшей военной школы, поэтому в настоящее время вектор военного образования направлен в сторону гражданских технических вузов.

Современные офицеры-ракетчики в основном проходят подготовку в аэрокосмических вузах. При этом потенциальные возможности аэрокосмического образования до сих пор не полностью реализованы при формировании научно-технологических компетенций будущих офицеров в вопросах эксплуатации ракетной техники военно-гражданского назначения.

Аэрокосмическое образование – особая общественная сфера, связанная с подготовкой специалистов для исследования и освоения космического и воздушного пространств и включающая в себя совокупность научных знаний, технических средств, организационных и промышленных структур, направленных на обеспечение присутствия и деятельности человека и созданных им объектов в космическом пространстве и на использование результатов этой деятельности в интересах всех людей, населяющих нашу планету.

Аэрокосмическое образование является по комплексу причин опережающим образованием в мире. Его основными характеристиками являются: фундаментальность подготовки, многопрофильность, системность, универсальность и т. п.

Основные отличительные черты аэрокосмического образования – это, прежде всего, высокая сложность объектов техники и используемых технологий, наличие оборонной компоненты в образовательных программах, необходимость изучения исключительно большого объема дополнительных знаний (включая знания всех этапов жизненного цикла изделия), высокая динамика развития космической техники.

Таким образом, аэрокосмическое образование способствует получению будущими офицерами-ракетчиками фундаментальных теоретических, науч-

ных и практических знаний для проектирования и производства объектов ракетной техники и необходимых навыков ее эксплуатации.

Создание с 2008 года в гражданских вузах учебных военных центров (УВЦ) для подготовки кадровых офицеров совершенно не затронуло вопросы совершенствования содержательной компоненты военно-профессиональной подготовки будущих офицеров, согласования учебных программ и педагогических технологий в военном и гражданском образовании.

Для организации военной подготовки в Сибирском государственном аэрокосмическом университете имени академика М. Ф. Решетнева была разработана организационно-педагогическая структура военно-профессиональной подготовки, направленная на формирование профессиональных и организационных знаний, умений, навыков; развитие профессиональных способов выполнения служебных обязанностей офицерами-ракетчиками (рисунок).

Организационно-педагогическая структура подготовки офицеров-ракетчиков в вузе устанавливает детерминированную взаимосвязь внешних факторов с целями развития военного образования, с ведущими идеями и принципами аэрокосмического образования на основе поуровневого структурирования военно-профессиональной подготовки [3; 4].

Организационно-педагогическая структура учебного процесса военно-профессиональной подготовки реализована на следующих уровнях: базовая профессиональная подготовка (формирование базовых навыков у студентов для изучения критически важных ракетно-космических технологий военно-гражданского назначения, развитие способностей к решению типовых и нестандартных технологических и проектных задач); факультет военного обучения (подготовка офицеров запаса для ракетных войск стратегического назначения и главного ракетно-артиллерийского управления); учебный военный центр (подготовка кадровых офицеров для ракетных войск стратегического назначения, знающих устройство, правила эксплуатации и боевого применения боевых ракетных комплексов, способных поддерживать на должном уровне боеготовность и боеспособность ракетных частей); послеузовское образование (подготовка и переподготовка специалистов для эксплуатации, сервисного обслуживания и утилизации ракетной техники аэрокосмической и военной отраслей).

Каждый из уровней обеспечивает необходимые организационные, содержательные и ресурсные условия реализации программ подготовки офицеров-ракетчиков и позволяет формировать у студентов, как у будущих офицеров, высокие морально-личностные и профессионально-боевые качества, подготовить их к выполнению обязанностей в войсках, как в военное, так и в мирное время.

Теоретические знания и практические навыки студенты приобретают в процессе плановых занятий в УВЦ и на военной кафедре, в школе подготовки инструкторов на военные сборы, в совете командиров учебных взводов, на студенческом собрании, в военно-историческом музее ракетной техники,

ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ		Тенденции развития аэрокосмической отрасли и военной ракетно-технической промышленности.	
Изменение системы компетенций Вооруженных сил, тенденции развития военного образования.	Социально-экономические, научно-технические, культурные, исторические ценности, военные традиции.	Тенденции развития аэрокосмической и военной образовани.	Социальные, культурные, научно-образовательные институты, базовые предприятия аэрокосмической отрасли, ракетные воинские части.
ЦЕЛИ			
Формирование эксплуатационно-практических навыков использования объектов ракетно-космической техники двойного назначения	Развитие ответственности военного специалиста за принятое решение в интересах обороноспособности страны	Формирование и развитие знаний, умений, навыков и профессиональных способностей деятельности специалиста в сфере военно-гражданского назначения	Повышение качества подготовки будущего специалиста аэрокосмической отрасли и офицера-ракетчика
Развитие личностных профессиональных качеств будущего офицера-ракетчика, как командира умелого управлять подразделением в боевой обстановке, так и специалиста по эксплуатации ракетной техники гражданского назначения			
МЕТОДОЛОГО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА			
Основы естественных, технических и военных наук			
СТРУКТУРА			
Уровень профессиональной подготовки	III уровень Послевузовское образование		
Базовая профессиональная подготовка	Гражданский сектор аэрокосмической отрасли (обучение на гражданских кафедрах вуза)		
Университет	Факультет военного обучения	Учебный военный центр	Переподготовка, научная работа (адъюнктура, докторантура, соискательство)
Студент-курсант	Офицер-ракетчик (офицер запаса)	Офицер-ракетчик (кадровый)	Военный офицер-исследователь, военный педагог
Инженер-проектировщик, конструктор, инженер-исследователь, менеджер			
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ			
Структурно-организационное			
Научно-методическое	Психолого-педагогическое		
Учебно-методическое обеспечение, индивидуальное методическое сопровождение, инновационные педагогические технологии	Профессионально-психологический мониторинг, психологическое сопровождение, индивидуальные консультации		
СТРУКТУРНЫЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МОДЕЛИ			
Внутренние			
Военно-техническая подготовка	Военно-организационная подготовка		
Учебный военный центр, Факультет военного обучения, Кафедры гражданских институтов вуза, Аэрокосмическая школа, Учебно-демонстрационный центр ракетной техники, Центр управления полетами космических аппаратов.	1. Школа по подготовке инструкторов на военные сборы. 2. Студенческое собрание.		
научно-исследовательская деятельность – создание математических моделей, оценивающих физические процессы функционирования объектов ракетно-космической техники в аварийных и экстремальных режимах	экспериментально-практическая деятельность – проведение практических испытаний ракетной техники военного и гражданского назначения в нормальных и аварийных режимах		
проектно-конструкторская деятельность – проектирование процессов эксплуатации, сервисного обслуживания и утилизации объектов ракетной техники	организационно-управленческая деятельность – развитие навыков организации и управления военными подразделениями в ходе эксплуатации объектов ракетно-космической техники и развитие административно-хозяйственных знаний и навыков для перехода из военного сектора деятельности в гражданский		
РЕЗУЛЬТАТ: ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СЛЕДУЮЩИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ			
военно-служебная деятельность – приобретение навыков практического использования и эксплуатации ракетных комплексов военного назначения в условиях консервации и активного боевого дежурства, а также управления подразделениями контрактников			

Рисунок – Модель военно-профессиональной подготовки в вузе

центре управления полётами космических аппаратов, а также на военных сборах в войсковых частях.

Использование разработанной организационно-педагогической структуры базируется на взаимовлиянии военного и «гражданского» аэрокосмического образования. Студенты, прошедшие военную подготовку в учебном военном центре используют знания гражданского аэрокосмического образования во время прохождения военной службы в ракетных частях. Кроме того, гражданские специалисты аэрокосмической отрасли, прошедшие военную подготовку имеют более высокую компетентность в вопросах технической эксплуатации ракетной техники военно-гражданского назначения, чем студенты, не получившие военного образования.

Значимость достигаемого результата определяется способностью специалиста к выполнению основных видов деятельности, как при эксплуатации боевых ракетных комплексов, так и при создании и практическом использовании ракетно-космических объектов гражданского назначения.

Для определения эффективности разработанной организационно-педагогической структуры учебного процесса военно-профессиональной подготовки был проведен педагогический эксперимент.

В основу характеристики эффективности уровня военно-профессиональной подготовки был положен интегрированный коэффициент уровня сформированности военно-профессиональных знаний. Интегрированный подход достаточно распространен, в своих исследованиях его использовали многие ученые (В. П. Беспалько, В. М. Полонский и др.). Расчет количественных показателей при этом проводился по формулам (1) и (2):

$$\overline{У.С.} = а + б + 5в \quad (1),$$

где $\overline{У.С.}$ – средний уровень сформированности военно-профессиональных качеств;

а, б, в – компонентный состав содержания обобщенных военно-профессиональных качеств (опыт военно-служебной деятельности – в форме организации занятий по: боевой подготовке; индивидуально-воспитательной, информационно-воспитательной, спортивно-массовой и культурно-досуговой работе; несения боевого дежурства в составе дежурной смены на учебных сборах в войсках);

5 – коэффициент, соответствующий основным структурным компонентам военно-служебной деятельности (приобретение навыков практического использования и эксплуатации ракетных комплексов военного назначения в условиях консервации и активного боевого дежурства, а также управления подразделениями контрактников и др.).

Были выделены четыре уровня успешности военно-профессиональной подготовки будущего офицера-ракетчика: I (неуспешный); II (нормативно-минимальный); III (нормативный); IV (нормативно-высокий), которым соответствуют следующие значения коэффициента $\overline{У.С.}$: 10–19; 20–39; 40–59; 60–70.

$$\bar{K} = \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{nN} \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{nN} (2),$$

где \bar{K} – средний коэффициент сформированности ключевых военно- профессиональных качеств;

n_i – количество верно выполненных операций, составляющих военно- профессиональную компетентность i – студентом; n – максимальное число операций, которое должно быть выполнено при проявлении сформированности той или иной военно-профессиональной компетентности; N – число испытываемых студентов;

Для проведения эксперимента нами было задействовано 200 студентов, из них 100 человек контрольной группы и 100 человек экспериментальной группы, допущенных к обучению на военной кафедре, из числа ракетных специальностей (ИМИ – институт машиноведения и инноватики, ИКТ – институт космической техники, ИИТК – институт информатики и телекоммуникаций, ИГА – институт гражданской авиации).

Для определения уровня подготовки среди студентов контрольной и экспериментальной групп было проведено два контрольных среза – в начале и в конце обучения. Основные результаты этих срезов представлены в таблице.

Полученные результаты показали, что средний уровень сформированности военно-профессиональных качеств студентов контрольных групп повысился и стал соответствовать среднему уровню подготовки. Коэффициент сформированности ключевых военно-профессиональных качеств находится в пределах от 0,48 до 0,53. Его рост связан с внедрением практической составляющей в учебный процесс (учебно-тренажерного комплекса и агрегатов ракетного дивизиона).

Полученные результаты экспериментальных групп, прошедших обучение в рамках разработанной организационно-педагогической структуры соответствует высокому уровню успешности военно-профессиональной подготовки. Средний коэффициент сформированности ключевых военно-профессиональных компетентностей лежит в пределах от 0,54 до 0,68.

Таблица 2 – Результаты контрольного эксперимента по сформированности военно-профессиональных компетентностей у будущих офицеров-ракетчиков (контрольная группа/экспериментальная группа)

Период обучения	Коэффициенты сформированности военно-профессиональных компетентностей у будущих офицеров-ракетчиков	Студенты институтов участвующих в эксперименте			
		ИМИ	ИКТ	ИИТК	ИГА
		25	25	25	25
1	2	3	4	5	6
Начало обучения	У.С.	12/12	11/13	12/11	13/13
	К1	0,33/0,3	0,36/0,33	0,37/0,34	0,37/0,33

1	2	3	4	5	6
Конец обучения	У.С.	49/60	46/62	58/63	51/65
	К2	0,49/0,59	0,48/0,62	0,52/0,67	0,53/0,68

Результаты проведенных экспериментов показывают, что разработанная организационно-педагогическая структура учебного процесса подготовки офицеров-ракетчиков в аэрокосмическом вузе позволяет повысить уровень военно-профессиональных качеств у студентов прошедших военное обучение в рамках разработанной структуры, и в том числе, повысить компетентность специалиста аэрокосмической отрасли в вопросах практического использования ракетной техники двойного военно-гражданского назначения.

Результаты итогового контроля, положительные отзывы на выпускников, поступающие из ракетных воинских частей, позволяют сделать вывод: созданная в Сибирском государственном аэрокосмическом университете имени академика М.Ф. Решетнёва организационно-педагогическая структура военно-профессионального образования позволяет готовить офицеров-ракетчиков отвечающих современным требованиям предъявляемым к специалистам отрасли как военной, так и гражданской направленности.

Библиографический список

1. **Кулаков, В. Ф.** На службе Отечеству [Текст]/ В. Ф. Кулаков, В. А. Золотарёв, В. В. Марушенко // Книга для чтения. – Москва: Изд-во «Русь-РКБ», 1999. – 331 с.
2. **Азаров, В. М.** Во имя России [Текст]: учебное пособие. / В. М. Азаров, В. А. Золотарёв, В. В. Марушенко. – М.: ООО «Изд-во АМЛИКС», 2001. – 368 с.
3. **Кольга, В. В.** Концепция построения системы непрерывного аэрокосмического образования [Текст]: Монография. / В. В. Кольга. – Красноярск: КГУ, 2006. – 159 с.
4. **Тимохович, А. С.** Модель военной подготовки в системе непрерывного многоуровневого аэрокосмического образования [Текст]/ В. В. Кольга, А. С. Тимохович //Статья в сборнике материалов II Всероссийской научно-методической конференции преподавателей вузов, ученых и специалистов. ГОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет». – Нижний Новгород, 2008 г. – С. 112–113.
5. **Шалуленко, В. В.** Современное состояние и пути формирования военно-профессиональной готовности выпускников высших военно-учебных заведений МО РФ [Текст]/ В. В. Шапуленко // Электронная библиотека Социологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. II Всероссийская научная конференция СОРОКИНСКИЕ ЧТЕНИЯ-2005.

УДК 37.013

Бережнова Людмила Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник научно-исследовательского и редакционно-издательского отдела Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, Санкт-Петербург

Новожилов Валерий Юрьевич

Доктор исторических наук, генерал-лейтенант, заместитель главнокомандующего внутренними войсками МВД России по военно-научной работе, Москва

**НАУЧНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ
КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
ВОЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА
НА КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД**

Berezhnova Lyudmila Nikolaevna

Doctor of Pedagogic sciences, professor, senior research assistant of the research and editorial department of St- Petersburg Military Institute of the Internal Troops of the Interior of Russia

Novozhilov Valeriy Yurievich

Doctor of History sciences, lieutenant-general, deputy Commander-in-Chief of the Russian Interior Ministry Forces on military scientific work

В Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации, устанавливающей приоритет образования в государственной политике и основные направления его развития, в качестве стратегической выделена цель образования: утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики (Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации // Бюллетень министерства образования РФ. – 2000, № 11. – С. 3–13). Одновременно с учетом реорганизации армии и флота и на основе сохранения достоинств отечественной военной школы перспективная цель современного военного образования заключается в следующем: сформировать систему подготовки военных специалистов адекватную новым структуре и задачам Вооруженных Сил и обеспечивающую устойчивое комплектование войск квалифицированными офицерами.

Подготовку офицеров осуществляет сеть высших военно-учебных заведений. С момента создания российских Вооруженных Сил их количество сократилось более чем на треть, однако остается ещё избыточной. Сегодня ещё не решено основное противоречие, отражающее суть того, что при вы-

соких затратах на обучение высшая военная школа не обеспечивает требуемый уровень военно-профессиональной подготовки офицеров.

В управлении системой военного образования так обосновывают данное противоречие. С одной стороны, характерной отличительной чертой наших вузов является маленькая емкость переменного состава, из-за чего почти треть учебного времени уходит на наряды, караулы, хозяйственные работы и т. п. В этих вузах маломощные коллективы кафедр, не позволяющие организовать нормальную учебную, методическую и научную работу. С другой стороны, военные вузы стали избыточно фондоемкими. На содержание и ремонт объектов учебно-материальной базы ежегодно расходуется почти половина от общего объема средств, выделяемых на военное образование, при этом фонды многих вузов, их инженерия и энергетика таковы, что статусу современного вуза не смогут соответствовать. Выделен ещё один фактор – «ведомственный эгоизм», который привел к тому, что получило широкое распространение дублирование подготовки офицеров по родственным военным специальностям в военно-учебных заведениях различной подчиненности. Это не только увеличивает стоимость обучения, но и приводит к различным подходам к подготовке однотипных специалистов (Панков Н. А. Ставка на будущее//Красная Звезда. 8 декабря 2008 г.).

Ежегодно при анализе итогов работы военных вузов в перечне главных недостатков указываются: снижение качества военно-профессиональной подготовки выпускников, особенно в части их практических умений и навыков по должностному предназначению; снижение уровня подготовленности к управлению подчиненными подразделениями в условиях повседневной профессиональной деятельности, в боевой обстановке, к боевому применению и организации технического обслуживания вооружения и военной техники. Одна из причин недостатков отражает неготовность военных вузов в современных условиях действовать целостной и эффективной системой, реализующей четкое и согласованное руководство инновациями в учебной, воспитательной и методической работе.

Системный анализ сложившейся ситуации позволил подойти к осознанию необходимости комплексного решения следующих задач, а именно:

- сохранение преемственности в развитии российской военной школы;
- сохранение и повышение научно-педагогического потенциала в военно-учебных заведениях;
- предупреждение избыточности системы подготовки офицеров;
- оптимизация затрат на реализацию кадрового заказа, определяющего подготовку военных специалистов.

Именно комплексность этих задач обуславливает актуализацию *проблемы* научной организации управления качеством подготовки военных специалистов в высшем военном учебном заведении, поиск механизмов и путей её решения.

Особую востребованность наука приобретает тогда, когда она отвечает новым назревшим потребностям общества, предвидит его насущные нуж-

ды и наперёд предлагает варианты их решения. Научная организация управления представляет собой такой вид деятельности, когда её результатом является знание о будущих процессах и явлениях объекта управления на основе данных о его вчерашнем и сегодняшнем состоянии. Именно поэтому научная организация управления качеством подготовки военных специалистов необходима для того, чтобы *повысить эффективность реализации инновационных проектов*, связанных с реформированием высшего военного профессионального образования.

Интерпретация термина «организация» многогранна. Для научной организации управления используется понятие организации **как процесса упорядочения и согласования действий**, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого. Её функциональным назначением является планомерная последовательная работа органов управления по обеспечению эффективного взаимодействия подсистем и элементов системы.

Основной **целью научной организации управления** является прогнозирование такого состояния объекта, достижение которого в процессе управления позволяет решить обозначенную проблему и конкретные задачи. Для реального прогнозирования необходимо иметь надежные числовые параметры управляемого объекта, что обеспечивает наибольшую объективность научной организации управления им, и использовать соответствующие методы для выявления возможностей и оценки его будущего состояния. Методы прогнозирования, которые используются в управлении, объединены в три основные группы: 1) экстраполяция, 2) экспертная оценка и 3) моделирование.

Таким образом, в решении проблемы совершенствования подготовки военных специалистов необходимо определиться с объектом управления и методами прогнозирования нового состояния системы военного профессионального образования.

Универсальность категории качества позволяет применять её ко всем аспектам социальной действительности. В общем понимании качество представляет собой совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности общества. Объектом может быть деятельность, процесс, организация, продукция, система или отдельное лицо.

В официальных документах отмечено, что главной целью высшего военного профессионального образования является повышение эффективности и качества образовательного процесса, широкое использование объединенных интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов для подготовки военных специалистов и проведения научных исследований приоритетных направлений военной науки и техники.

В Национальной доктрине развития образования в РФ качество образования трактуется как качество «образовательных услуг» (элементов образовательного процесса).

Следовательно, качество образования имеет, как минимум, два аспекта. Один аспект качества образования предполагает рассмотрение целей и харак-

тера получения образования. Качество соотносится с понятием *соответствие* образования состоянию и потребностям общества и самого человека.

С другой стороны, под качеством может подразумеваться *эффективность* образовательного учреждения в достижении поставленных целей. Образовательная система высокого качества реализует образовательные услуги в достижении тех целей, которые определяются как желаемый результат.

В этой связи повышение качества образования в высшем военном учебном заведении соотносится с повышением качества образовательного процесса, по сути, с повышением качества образовательных услуг и позитивной динамикой достижений, отражающей *соответствие* образования состоянию и потребностям и самого будущего офицера, и общества. Объектом управления в контексте подготовки военного специалиста целесообразно рассматривать *образовательный процесс в системе военного профессионального образования*.

Такое видение объекта, во-первых, позволяет не замыкаться на конкретном высшем военно-учебном заведении, а отслеживать качество подготовки военных специалистов и соблюдать преемственность в обучении и воспитании на общегосударственном уровне с ориентацией на стандарты.

Во-вторых, предстоящие масштабные перемены предполагают объединение в военных учебно-научных центрах всего цикла непрерывного военного образования – от довузовской до подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, профессиональной переподготовки и повышения квалификации офицеров.

В-третьих, военное образование является составной частью профессионального образования России. Оптимизация сети военно-учебных заведений путем создания крупных системообразующих вузов и военных учебно-научных центров – это магистральное направление развития всей высшей школы в государстве.

В логике проведенных рассуждений механизмами повышения качества подготовки военных специалистов в России необходимо признать:

- *интеграцию* военного образования и военной науки;
- *поддержку конкурентоспособности* военного образования в системе образования страны;
- *использование объединенных* интеллектуальных, материальных и информационных *ресурсов* постоянного обновления и развития (совершенствования) военного образования.

В подкрепление данной гипотезы можно привести тезис Н. А. Панкова: «Только путем концентрации усилий и средств, интеграции образования и науки мы сможем выйти на новое качество подготовки офицеров, способных эффективно руководить вверенными подразделениями и частями в обновленных Вооруженных Силах».

Интеграция по отношению к образованию носит фундаментальный характер, т. е. принадлежит к числу определяющих характеристик образовательного процесса. Интеграцию («межпредметность») относят к чис-

лу дидактических принципов. Интеграция предполагает дифференциацию методов, в соответствии с которыми организуется образовательный процесс в новой интегрированной системе, что отражает суть инновационной деятельности в высшем военно-учебном заведении.

Интеграция высшего образования и науки* – давняя идея российской государственности. Интеграция как процесс восстановления, восполнения целого реализует функции совмещения сущностных свойств научной и образовательной деятельности, что позволяет получать результаты нового качества в сокращенные временные ресурсы (Образование человека в поликультурном обществе: междисциплинарное исследование: Монография/ Под общ. Ред. проф. Л.Н. Бережновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 88.).

Инновационное развитие экономики России непосредственно связано с процессом интеграции науки и образования. Попыткой решения проблемы разобщенности в инновационной сфере в какой-то степени можно считать реализацию целевой программы «Интеграция» (с 1996 по 2004 гг.), направленной на поиск путей сотрудничества академических институтов и вузов, нормативные акты, предусматривающие законодательное обеспечение уже существующих форм интеграции науки и образования, стимулирование развития науки и образования, прежде всего, как видов деятельности.

Именно механизмы повышения качества подготовки военных специалистов определяют выбор соответствующих методов выявления возможностей и оценки будущего состояния образовательного процесса в системе военного профессионального образования.

Метод экстраполяции сравнительно прост для расчетов. Существенным недостатком этого метода является его логическая предпосылка, что если для развития объекта была выявлена определенная тенденция, то она должна обязательно сохраниться и в будущем. Однако установлено, что тенденции может сохраняться, но могут и модифицироваться в силу разных обстоятельств, что требует внесения в расчеты определённых корректив.

Метод экспертной оценки заключается в том, что группе специалистов дают ответы на конкретные вопросы анкеты. Такой опрос проводится в несколько туров. Недостатком этого метода является известная доля субъективности в оценках экспертов.

Метод моделирования применительно к задачам научной организации управления открывает большие перспективы для объективного (вероятностного) прогнозирования. Здесь решающее значение для разработки модели имеют точные стартовые данные.

Для научной организации управления качеством подготовки военных специалистов важно грамотно использовать методы из всех представленных групп. Например, метод экстраполяции (на базе индуктивной техники) применяется для краткосрочных прогнозов, при реализации инновационных проектов в высшем военном учебном заведении, рассчитанных на год и т. п. Метод экспертной оценки (или метод «Дельфи») применяется чаще

всего для долгосрочных прогнозов. Метод моделирования используется в реализации проектов любой временной продолжительности и вообще при поиске решений на будущее.

Новыми *путями* повышения качества образовательного процесса в системе военного профессионального образования становятся:

- приведение содержания военно-профессионального образования в соответствие с требованиями государственного образовательного стандарта;
- обеспечение фундаментализации подготовки военных специалистов, позволяющей быть им конкурентоспособными;
- формирование у выпускников высшего военно-учебного заведения готовности к решению военно-профессиональных задач и задач самообразования, обеспечивающих их профессиональную мобильность.

Связи научной организации управления образовательным процессом в военном вузе



Для завершения представленной схемы необходимо спрогнозировать ожидаемое качество подготовки военных специалистов в системе военного профессионального образования. Показатели качества подготовки военных специалистов должны соотноситься с системой компетенций, обозначенных государственным образовательным стандартом.

Новым результатом в высшем военном профессиональном образовании рассматриваются компетенции. Принцип развития компетенций зародился в рамках теории языка и был впоследствии заимствован в качестве *научного метода*, применимого к различным сферам знания включая педагогику. Именно поэтому компетентностный подход способствует интеграции разных видов деятельности в образовательной деятельности. При этом, «компетентностный подход апеллирует к современной парадигме междисциплинарных (постдисциплинарных) связей науки и образования» (Компетентностный подход *Реферативный бюллетень* (Российский Государственный Гуманитарный Университет) 2005, С. 5).

Научно-исследовательская работа курсантов в военном учебном заведении приобрела качественно новые формы взаимодействия учебной и военно-научной деятельности, адаптированные к изменяющимся социально-экономическим условиям общества. В связи с перестройкой структуры высшего военного образования возникли иные требования к содержанию научно-исследовательской работы курсанта.

Первым требованием к формированию целей научно-исследовательской работы курсанта является, требование их соответствия сущности и назначению современной образовательной парадигмы, реализующей *компетентностный подход*. В данном случае компетентностный подход ориентирует на уровень самостоятельности курсанта в научно-исследовательской работе, определяемый конкретными компетенциями, которые включают а) когнитивную компетенцию, предполагающую использование теоретических знаний и понятий, а также новых знаний, приобретенных в процессе поисковой и исследовательской деятельности в вузе; б) функциональную компетенцию как умение осуществлять поэтапно исследовательскую деятельность через овладение технологий научно-исследовательской работы; в) личностную компетенцию, способствующую выработке исследовательского поведения в конкретной ситуации исследовательского поиска или проведения научно-исследовательской работы; 4) этическую компетенцию как наличие определенных ценностей корректного отношения к чужому исследовательскому труду и ценностей, обеспечивающих развитие устойчивой мотивации на самообразование в исследовательской деятельности.

В ходе разработки программы TUNING приняли участие более 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию, было выделено несколько групп компетенций, среди которых особую важность имеют общие компетенции. К общим компетенциям относят:

1. Инструментальные компетенции, которые включают *когнитивные способности*, способность понимать и использовать идеи и соображе-

ния; *методологические способности*, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; *технологические умения*, умения, связанные с использованием техники, *компьютерные навыки* и способности информационного управления; *лингвистические умения*, коммуникативные компетенции. Конкретизированный список инструментальных компетенций:

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые знания в различных областях;
- тщательная подготовка по основам профессиональных знаний;
- письменная и устная коммуникация на родном языке;
- знание второго языка;
- элементарные навыки работы с компьютером;
- навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
- решение проблем;
- принятие решений.

2. Межличностные компетенции, то есть индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства:

- способность к критике и самокритике;
- работа в команде;
- навыки межличностных отношений;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность общаться со специалистами из других областей;
- способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
- способность работать в международной среде;
- приверженность этическим ценностям.

3. Системные компетенции, то есть сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. К ним относятся:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские навыки;
- способность учиться;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;
- способность порождать новые идеи (креативность);
- лидерство;

- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать самостоятельно;
- разработка и управление проектами;
- инициативность и предпринимательский дух;
- забота о качестве;
- стремление к успеху.

В новом государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования установлено соответствие системы общекультурных и профессиональных компетенций.

Приведём в качестве примера применения компетентного подхода в области разработки ГОС ВПО нового поколения для специальности 031001 Правоохранительная деятельность с квалификацией (степенью) «специалист». Выпускник по специальности 031001 Правоохранительная деятельность с квалификацией (степенью) «специалист» в соответствии с задачами профессиональной деятельности должен обладать следующими компетенциями:

а) общекультурными компетенциями;

б) профессиональными компетенциями:

- в правотворческой деятельности;
- в правоприменительной деятельности;
- в оперативно-служебной деятельности;
- в организационно-управленческой деятельности;
- в научно-исследовательской деятельности;
- в педагогической деятельности.

Всё вышеизложенное позволяет сделать следующие **выводы**.

Качество образовательного процесса в военном вузе представляет собой свойство, определяющее способность системы военного профессионального образования удовлетворять существующим и перспективным потребностям войск по подготовке высококвалифицированных военных специалистов. В научной организации управления качеством подготовки военного специалиста необходимо исходить из предположения, что введение компетентного подхода требует изменения содержания и организационных форм образовательного процесса.

Перевод системы инструментальных, межличностных и системных компетенций в систему общекультурных и профессиональных компетенций в новом государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования обуславливает активизацию учебной и внеучебной исследовательской работы курсантов в образовательном процессе. Интегральная оценка качества подготовки выпускника военного вуза наиболее полно может быть получена только при определении совокупного набора компетенций в выбранной области профессиональной деятельности, которые развиваются в процессе интеграции разных видов деятельности в образовательном процессе.

Библиографический список

1. **Национальная** доктрина развития образования в Российской Федерации // Бюллетень министерства образования РФ. – 2000, № 11. – С. 3–13.
2. **Панков, Н. А.** Ставка на будущее // Красная Звезда. 8 декабря 2008 г.
3. **Образование** человека в поликультурном обществе: междисциплинарное исследование [Текст]: Монография/ Под общ. Ред. проф. Л.Н. Бережновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 88.
4. **Компетентностный** подход *Реферативный бюллетень* (Российский Государственный Гуманитарный Университет) 2005, – С. 5
5. **National** doctrine of education development in the Russian Federation // Bulletin of the Ministry of Education of the Russian Federation. № 11, 2000. – P.3– 13.
6. **Pankov, N. A.** The count on future // The Red Star, 8 December, 2008.
7. **The person's** education in multicultural society: interdisciplinary research: Monograph // Editor – in – chief prof. L. N. Berezhnova. – SPb. : The Russian State Pedagogic University after A. I. Gertsen, 2008. – P. 88.
8. **Competence** approach // The Abstract bulletin (The Russian State Humanitarian University), 2005.– P. 5.

РАЗДЕЛ XII

РАЗМЫШЛЕНИЯ, ОБСУЖДЕНИЯ

УДК 378.14.014.13.

Дорофеев Михаил Васильевич

Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории и методики преподавания истории Кузбасской государственной педагогической академии Россия, natdor13@mail.ru, Новокузнецк.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ

Dorofeev Mikhail Vasilevich

Doctor of historical science, professor of domestic history and methodology of teaching history, Kusbass State Pedagogical Academy, Russia, natdor13@mail.ru, Novokuznetsk.

THE FORMING OF CREATIVE AUTONOMY OF FUTURE TEACHERS OF DOMESTIC HISTORY.

Вся система работы высшего профессионального образования направлена на органическое сочетание учебных занятий с постоянным и постепенным вовлечением студентов в науку по избранной ими отрасли знания, профессии. Буквально с первых лет обучения студенты должны втягиваться в исследовательскую работу, только так можно воспитать настоящих ученых, творчески думающих и работающих специалистов. Проблема самостоятельности, творческой, профессиональной состоятельности учителя, способного ставить учебные и творческие задачи, осваивать и преобразовывать педагогическую действительность, самореализовываться в творческой деятельности становится актуальной задачей, определяющей содержание вузовской педагогики на современном этапе ее развития. Современные требования к выпускникам вузов высоки. Профессиограмма специалиста складывается из многих составляющих, при этом формальное обучение в процессе подготовки будущего учителя без развития творческого мышления не стимулирует у студентов формирования такого личного качества, как творческая самостоятельность.

Мотивация учения, личная инициатива и самостоятельность студентов приобретают важнейшую роль в деле формирования и развития творческой личности учителя и, в этом аспекте актуальность данной проблемы заключается в том, что от ее нерешенности в значительной мере страдает качество подготовки будущего учителя [2; С.68].

Развитие способности к творчеству и активизацию самостоятельности студентов – будущих учителей, необходимо рассматривать с точки зрения теории деятельности, освещенной в трудах Л. С. Выгодского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, П. Я. Гальпериним и систематизированной М. С. Коганом. Важное значение имеют работы по раскрытию творческого потенциала человека В. В. Абрамовой, В. И. Андреева, Д. Б. Богоявленской, И. П. Волкова, Н. Н. Волкова, В. В. Давыдова, О. А. Казанского,

В. В. Полукарпова, Л. А. Пономарева, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова, Б. Д. Эльконина и др.

На практике мы сталкиваемся с тем, что студенты младших курсов педвуза в большинстве случаев не могут четко выразить свою мысль, логически построить ответ. При этом, несомненно, у каждого студента имеется свой уровень творческого потенциала, то есть возможности отдельного лица в определенной области [1;С.948]. В философии данный термин « потенциал» трактуется как источник, возможность, средство, запас, что может быть использовано для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; степень возможного проявления какого-либо действия, какой-либо функции [4;С.47].

Педагогическая функция потенциала реализуется в направляющей роли творческой личности, выступающей в качестве основания творческого преобразования своей жизнедеятельности. Ряд педагогов-исследователей (А.В.Брушлинский, Я.А.Пономарев, Н.Ю.Посталюк и др.) [3.С.99] считают, что в основе творческого потенциала лежат фундаментальные свойства личности, определяющие ее отношение к миру, к собственной деятельности: интеллектуальный компонент (интуиция, фантазия, обширность знаний); способность к общению, творческая мотивация, особенности перцепции (напряженность внимания, впечатлительность, восприимчивость) характера; личностные характеристики (настойчивость, активность, агрессивность в защите своей точки зрения, самостоятельность, инициативность).

Л. С. Выгодский ввел понятие уровней развития: актуального (имеющегося в наличии) и потенциального (которого можно достичь при наличии определенных условий). Расхождения между ними он назвал «зоной ближайшего развития». Данная теория понятие потенциала не сводит в психологическом плане к задаткам; в самом общем виде оно указывает на те «психологические резервы» личности, которые оказались или оказываются в силу причин не использованными, не раскрытыми до конца. Применительно к процессу развития творческого потенциала «уровень актуального развития» творческого потенциала – стартовый уровень, «уровень потенциального развития» – тот, которого может достичь студент при соответствующих условиях. У каждой личности этот уровень свой. Однако развитие творческого потенциала требует специального механизма – своих навыков, своего тренажа.

В Кузбасской государственной педагогической академии при обучении студентов второго и третьего курсов исторического факультета нами применяется практика самостоятельной подготовки докладов с целью развития у студентов творческой самостоятельности, что в дальнейшем значительно облегчает работу над курсовыми и дипломными работами, которые являются основным звеном подведения студентов к научной деятельности. Сегодня Интернет-ресурсы стали практически доступны всем, это и благо, и определённая проблема. Так как создаётся соблазн для студентов просто «скачать» доклад, порой, не удосуживаясь даже прочитать, то, что вышло из принтера. Добросовестно написанная компилятивная работа может быть

использована для лекции или доклада, но, в то же время, она не вносит в научный оборот ни новых фактов, ни свежих мыслей. При написании квалификационных курсовых работ преподаватели вузов должны стремиться к максимально большему количеству работ творческих. Данная проблема в значительной степени решается соответствующим подбором тем курсовых работ, а в перспективе и дипломных сочинений.

Требования к отбору тем курсовых работ: 1. Проблемность. Перед авторами курсовых работ ставятся определенные задачи, требующие не простого фактического описания, а самостоятельного решения, хотя бы маленькой, но научной проблемы, что и привносит элемент исследования в работу. 2. Наличие не только специальной литературы по данной проблеме, но и документальных источников. 3. Поскольку курсовые работы выполняются в сжатые сроки, то их тематика должна носить узкий характер и быть ограничена хронологическими, территориальными и другими рамками. 4. Рекомендуется разработка сложных тем несколькими студентами, что вносит элемент комплексности в их исследования и содействует формированию общих научных интересов, коллективизма. 5. Темы курсовых сочинений, по возможности, должны в какой-то степени иметь научное и практическое значение. 6. Перспективность в плане дальнейшей научной разработки.

Самым важным обстоятельством при выборе студентами темы курсовой или дипломной работы является необходимость ориентации на местную историю. Потому, что преподаватели исторических факультетов вузов таких предметов, как история Сибири, историческое краеведение, археология, этнография почти на сто процентов в научном плане работают по местной проблематике. Благодаря этому, тематика курсовых и дипломных работ студентов соответствует интересам научных руководителей, что повышает их качество. Опыт показал, что основными путями приобщения студентов к научно-исследовательской работе средствами исторического краеведения являются наличие элементов исследования в учебном процессе, подготовка студентами рефератов, докладов по истории края. Работа над курсовыми и дипломными сочинениями краеведческого содержания в итоге не только дает конкретный фактический материал по местной истории преподавателям, но и самого студента – автора приобщает к творческому труду, способствует выработке у него исследовательских умений и навыков, без которых немислим современный учитель истории. Многие темы курсовых и дипломных работ тесно связаны с содержанием полевой практики по историческому краеведению, с работой экспедиций, музейно-архивной и педагогической практикой. Эти работы, как правило, характеризуются высоким уровнем творчества, самостоятельно подобранными фактами, глубоким их анализом, наличием своей точки зрения, самостоятельными выводами, а нередко и рекомендациями. Они меньше всего страдают компиляцией.

Практика самостоятельной подготовки докладов студентами младших курсов дает хорошие результаты и в последующем значительно облегчает им написание курсовых и дипломных работ. В связи с этим в помощь пре-

подавателям при подготовке студентами своих докладов нами, предлагается следующая структура, состоящая из пяти этапов.

Первый этап – подготовительный включает в себя задачу по определению темы, времени, формы, типа аудитории, целей и задач доклада и его структуры.

Второй этап – предварительный набросок включает в себя: вступительную часть, где раскрываются ключевые аспекты; основное содержание по теме сообщения, то есть основные идеи и подтемы, и в заключении – выводы по теме.

Третий этап – создание макета сообщения: введение (новизна); краткое изложение основной темы доклада; резюме.

Четвертый этап – рецензирование макета сообщения: на краткость; четкость структуры; манеру речи; темпа изложения.

Пятый этап – последняя проверка: на логичность, последовательность, обоснованность и доступность.

Определив тему доклада, преподавателю необходимо выделить студенту достаточно времени для работы с источниками и литературой, формулирования основной идеи, которую он хочет сообщить, разработку логической структуры, необходимой для изложения и поддержки своих идей. Преподаватель должен объяснить студенту, что время на доклад зависит от его формы. Репетируя доклад, нужно добиться изложения материала в отведенное время, не сбиваясь на скороговорку в заключении. Студент, при определении времени на доклад, должен четко понимать, что наиболее эффективными являются первые 20 минут выступления, это средний промежуток времени, когда аудитория сохраняет внимание, плюс 10 минут для ответов на вопросы. Распределение времени на доклад должно подчиняться следующему алгоритму: общее вступление (2–3 мин.) имеет своей целью привлечь внимание, создать атмосферу доверия и расположения, предварить основную часть, кратко сообщив ключевые положения доклада. Основная часть (14–16 мин.) – избегать бессвязности, опускать не относящиеся к теме комментарии, кратко осветить основные положения доклада. Заключение (2–3 мин.) – необходимо сформулировать четкое представление о цели доклада и сделать выводы.

На первом подготовительном этапе студенту рекомендуется сделать доклад сжатым, логичным, последовательным, доступным для понимания и подчиненным четкой цели. Исходя из структуры доклада, необходимо излагать его в свободной и непринужденной манере. Использовать удобные способы стимуляции творческого воображения с помощью наглядности и преимущества аспектов человеческой памяти – эффектов первенства и новизны. Необходимо рекомендовать, что при составлении основной структуры доклада, не нужно стремиться к тому, чтобы с первого раза содержание было абсолютно правильным, так как редактировать готовый текст намного легче, чем его написать. Правку доклада можно отложить до тех пор, пока студент не запишет все свои идеи.

На втором этапе при составлении предварительного наброска доклада необходимо написать последовательность заголовков, при этом каждый из них должен сопровождаться соответствующим списком ключевых пунктов.

Полученные заголовки необходимо разбить на несколько подтем, ограниченных содержанием только тех пунктов, которые действительно нужно знать аудитории. Предварительный набросок разбирается совместно на консультации с преподавателем.

На третьем этапе, при создании макета доклада, студент пишет вступление, описывает цели, кратко указывает темы. Рекомендуется использовать при написании текста позитивные слова и выражения, передающие уверенность, демонстрирующие слушателям обращение лично к ним, словесные картины, подчеркивающие ключевые идеи. Каждую тему излагать нужно кратко, проговаривая мысли вслух можно написать текст легким для произношения. При написании резюме основной части необходимо проверить получились ли выводы четкими и убедительными, так как четкое осознание того, что именно сказать в заключение поможет аудитории запомнить основные идеи лучше.

На четвертом этапе, рецензируя макет сообщения, преподаватель помогает студенту удалить все лишнее не несущее информации по теме. Проверяется, четко ли сформулирована главная цель, изложены ли четко и ясно ключевые положения доклада. Необходимо помочь студенту выразить мысли так, чтобы фраза получилась простой, так как непринужденный и свободный стиль быстрее освоится. Тщательно обдумывается основная часть сообщения и проверяется возможность изложения речи за отведенное время. При включении в сообщение информации, анализируется, насколько она имеет отношение к теме.

На пятом завершающем этапе необходимо убедиться, что студент в полной мере понимает материал, и тщательно обдумал выводы, которые должны быть логичными и подтверждаться фактами. Выясняется, насколько доклад является важным и интересным, достигает ли поставленной цели. Следуя изложенным этапам, доклад получится логичным, интересным и содержательным. Естественно, что письменная основа доклада составляет устное выступление, которое требует отдельной формы работы преподавателя со студентом. Предлагаемые методические рекомендации помогут сформировать развитие творческой самостоятельности будущих учителей.

Библиографический список

1. **Лапина, И., Маталина Е.** Большой энциклопедический словарь. [Текст]/ И Лапина, Е Маталина. – М.: БРЭ, 2004 – 1247 с.
2. **Качалов, А. В.** Развитие творческой самостоятельности будущих учителей [Текст]/ А. В. Качалов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №13. – С. 67-73
3. **Рындак, В. Г.** Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. [Текст]/ В. Г. Рындак. – Екатеринбург: Орлит – А, 2002. – 352 с.
4. **Рындак, В. Г.** Творчество. Краткий педагогический словарь [Текст]/ В. Г. Рындак. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2001. – 245 с.

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ПЕРИОДИЧЕСКОМ ИЗДАНИИ «СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

1. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Печатный вариант рукописи статьи допускается не направлять в редакцию.

2. К изданию принимаются статьи ранее нигде не публиковавшиеся.

3. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- в начале статьи указывается индекс по квалификационным таблицам УДК;
- название статьи (полностью прописными буквами) на русском и английском языках;

- фамилия, имя, отчество автора на русском и английском языках;

- сведения об авторе на русском и английском языках: ученая степень, ученое звание, должность и место работы/учёбы (полностью), e-mail, город.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal@mail.ru, Новосибирск.

- аннотация статьи на русском и английском языках (до 500–600 знаков с пробелами);

- ключевые слова (3–5) на русском и английском языках;

- текст статьи на русском языке;

- библиографический список на русском языке.

4. Текст рукописи статьи набирается на компьютере в формате Microsoft Word. Размер полей страниц: все поля 25 мм. Нумерация страниц сплошная, начиная с первой в верхней части страницы, посередине.

5. Текст рукописи статьи набирается шрифтом Times New Roman Cyr. Шрифт 14–20 кегля, межстрочный интервал 1,5 (полуторный).

6. Выделение по тексту – курсив, полужирный курсив, полужирный шрифт.

7. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

8. Библиографический список размещается в конце статьи, нумеруется, предваряется словами «Библиографический список». Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тек-

сте 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 [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектических дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / 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 [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

9. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Заявка на публикацию

в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Место учебы (вуз, кафедра – для докторантов, аспирантов-соискателей) _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес _____

Телефон рабочий _____

Телефон домашний _____

Сотовый телефон _____

Факс _____

E-mail _____

10. Порядок работы с рукописью в редакции.

10.1. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь журнала проводит их регистрацию и оценку правильности оформле-

ния и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

10.2. Зарегистрированные материалы научной статьи ответственный секретарь направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

10.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

10.4. При получении рецензии на статью с замечаниями, о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

10.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

10.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

11. Общие требования и условия публикации.

11.1. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы опубликованных ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным выше требованиям и рекламные материалы.

11.2. Редакция осуществляет необходимое научно-концептуальное рецензирование рукописей статей.

11.3. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

11.4. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

11.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи авторским коллективам не выплачивается.

11.6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре.

11.7. Дискеты, рукописи не возвращаются.

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.

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

Научное периодическое издание

6/2011

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Оператор электронной верстки: С. В. Беляев
Программист: Е. В. Ильенко
Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 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. 26,60. Уч.-изд. л. 23,22.

Подписано в печать: Тираж 1000 экз. Заказ № 419.
ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.
Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68.
E-mail: nemopress@mail.ru