

«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

11/2011

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:

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Новосибирск
Л. Н. Алексаикина, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, ректор БГПУ им. Акмуллы, Уфа
С. П. Беловолова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ, Новосибирск
Д. А. Данилов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск
А. Н. Джуринский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
В. А. Дмитриенко, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, Томск
И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород
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. Д. Копытов, член-корреспондент РАО, директор Института развития образовательных систем РАО, доктор педагогических наук, профессор, Томск
П. В. Ленин, доктор педагогических наук, профессор, НГПУ
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, ректор АГПА, Барнаул
Л. И. Дурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
Л. Ф. Михальцова, профессор, Новокузнецк
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
А. М. Новиков, академик РАО, член академии педагогических наук Украины, Лауреат Государственной премии РФ, руководитель отдела теории непрерывного образования РАО, доктор педагогических наук РАО, профессор, Москва.
В. С. Нургалиев, доктор психологических наук, профессор, Красноярск
М. П. Пальянов, 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
В. М. Трофимов, доктор физико-математических наук, профессор, Новосибирск
Ф. Ш. Терезулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Л. И. Холина, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. Г. Храпченко, 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

Зарубежные члены:

Марк Брэй, президент Всемирного Совета обществ по сравнительному образованию, директор Международного Института планирования образования ЮНЕСКО, профессор, Гонконг,
Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США
А. К. Кусаинов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы
Эндрю Тарговски, президент международного общества сравнительного анализа цивилизаций, президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

Учредитель: ФГБОУ 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

СОДЕРЖАНИЕ

Слово к читателю.....	12
-----------------------	----

Раздел I. Международное сравнительное образование

Уважаемые читатели.....	14
Информационное сообщение для читателей «Сибирского педагогического журнала»	

Тарговски Э.

Стратегия обучения, ориентированного на устойчивость, в Колледже бизнеса Хаворф Западного Мичиганского университета.....	16
--	----

Данная стратегия посвящена развитию образовательной программы, ориентированной на устойчивость, в Колледже бизнеса Хаворф (КБХ) Западного Мичиганского университета. Эта инициатива обусловлена пониманием важности устойчивых бизнес-практик в век сокращающихся стратегических ресурсов, роста населения и ухудшения экологии планеты. Стратегия и основные параметры образовательной программы, ориентированной на устойчивость, в КБХ определены в категориях кредо, цели, стратегии, установки, этапы внедрения в рамках расписания. Представлены некоторые темы, которые помогут преподавателям и рабочим группам получить цельное представление о процессе улучшения этого механизма изменений.

Ключевые слова: устойчивость цивилизации; трансформационный процесс; инновационноориентированный подход; образовательная программа; ориентированная на устойчивость; развитие человечества; переход

Пальянов М. П., Демченко А. Р., Семин О. А., Беловолов В. А.

Взаимосвязь профильной и профессиональной подготовки учащихся в США и России.....	29
---	----

В статье освещена проблема несостоятельности современной российской системы образования в плане удовлетворения кадровых потребностей рынка труда. Корень данной проблемы усматривается в недостаточной развитости взаимосвязи профильной и профессиональной подготовки учащихся. С целью повышения эффективности такого взаимодействия предложено обратиться к перспективному опыту США в соответствующей сфере.

Ключевые слова: взаимосвязь профильной и профессиональной подготовки; профессиональное самоопределение; карьера; профессиональная ориентация; рынок труда; ключевые квалификации; оценивание

Раздел II. Информационные, педагогические технологии

Тажигулова Г. О., Жетписбаева Б., Базикова К.

Понятие «формализация знаний» в контексте интеграции информационных технологий и образования.....	37
---	----

В статье рассматриваются понятия «знание», «информация» как общенаучные категории применительно к задачам информатизации общества и образования. Представление и описание предметной области человеческой деятельности в виде организованных данных понимают как формализация знаний. Приведение данных, поступающих из разных источников, к одинаковой форме, необходимо для повышения их уровня доступности в информационных системах. Вопросы разработки и внедрения инновационных программ по подготовке студентов к процессу формализации знаний в предметной области деятельности будут актуальны всегда.

Ключевые слова: информация; знание; информационные технологии; информационные системы

Раздел III. Формирование культуры личности

Михальцова Л. Ф.

Система организационно-педагогических условий формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования.....45

В статье представлена система организационно-педагогических условий формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие: непрерывное образование как постоянное обучение, переход от развития к саморазвитию, от информационного к продуктивному обучению; дидактическая система; интенсификация процессов самости как повышение уровня творческого саморазвития.

Ключевые слова: система организационно-педагогических условий; непрерывное образование; дидактическая система; интенсификация процессов самости

Усанова О. Г.

Теоретико-методологическая основа построения концепции формирования социально-коммуникативной компетентности студентов вуза.....54

В статье освещаются научные подходы формирования социально-коммуникативной компетентности студентов в вузе на базе анализа структуры и динамики современной системы высшего образования. Теоретико-методологическое основание концепции аккумулируется синтезом компетентностно-прогностического, деятельностного и аксиологического подходов, интегрирующих в коммуникативно-культурологический подход.

Ключевые слова: коммуникация; компетентность; социально-коммуникативная компетентность; коммуникативная концепция образования; профессиональная деятельность

Раздел IV. История педагогической теории и практики

Кимайкин С. И., Савинков Л. А., Беловолов В. А.

Определение задач школы и семьи в воспитании личности в педагогических воззрениях русских мыслителей конца XIX – начала XX вв.....66

В статье рассматривается постановка задач школьного и семейного обучения и воспитания в воззрениях русских мыслителей конца XIX – начала XX века – С. Н. Булгакова, Н. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова, К. В. Ельницкого, П. Ф. Каптерева, В. С. Соловьева.

Ключевые слова: школа; семья; задачи воспитания; нравственное воспитание; религиозные воззрения

Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

Хаджиев С. М., Ильясов Д. Ф.

Стимулирование познавательного интереса учащихся старших классов.....74

Показан механизм влияния интереса на активизацию психических процессов. В соответствии с этим раскрывается сущность и психологическая природа познавательного интереса. Обсуждаются практические средства стимулирования познавательного интереса учащихся старших классов. Исследуется роль диверсификации образовательной среды школы в стимулировании познавательного интереса учащихся старших классов. В качестве основных средств диверсификации образовательной среды школы рассматриваются: создание насыщенного информационного пространства, расширение границ социального партнерства, осуществление взаимовыгодного сотрудничества с учреждениями профессионального образования.

Ключевые слова: интерес; познавательный интерес; стимулирование; диверсификация образовательной среды школы

Раздел VI. Этнопедагогическая культура

*Розманова Т. Ю.***Народная педагогика Приенисейских старожилов в первой половине XX века.....81**

Статья посвящена педагогическим традициям особой этнической группы русских сибиряков – старожилов Приенисейского края в первой половине XX века, показанным в реальных исторических и культурно-бытовых условиях того времени. Статья проиллюстрирована малоизвестными сибирскими поговорками, отражающими нравственные основы воспитания детей в старожильческих семьях, а также самобытными названиями предметов старожильского быта, обычаями и культурными традициями сибиряков-старожилов.

Ключевые слова: народная педагогика; приенисейские старожилы; народные воспитательные традиции; нравственные основы воспитания; поговорки как средство воспитания

Раздел VII. Повышение квалификации педагогических кадров.

Управление образованием

*Сергеев И. С.***Развитие общеобразовательного учреждения как достижение и удержание конкурентных преимуществ.....94**

В статье уточнено содержание развития школы как процесса количественного накопления и удержания её конкурентных преимуществ, приводящих на определённом этапе к качественным изменениям в образовательном процессе. Конкурентные преимущества школы – характеристики, отражающие превосходство данной школы над другими образовательными учреждениями, включенными в единую конкурентную среду. В системе конкурентных преимуществ школы выделены три основные группы: высокое качество образования; финансирование; информационные связи школы.

Ключевые слова: управление школой; развитие школы; конкуренция в образовании; конкурентные преимущества

*Бордовская С. Ю.***Функциональный анализ общих компетенций будущих рабочих.....101**

На данном этапе развития профессионального образования системообразующим компонентом Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения становятся результаты образования как характеристики будущей профессиональной деятельности выпускников: общие и профессиональные компетенции. В статье рассмотрена сущность недостаточно изученного в научной литературе образовательного конструкта «общая компетенция», определено его места в ряду основных дефиниций компетентностного подхода, установлена взаимосвязь понятий «общая компетенция» и «ключевая компетенция», на основе метода контент-анализа.

Ключевые слова: общая компетенция; ключевая компетенция; Федеральные государственные образовательные стандарты

*Прилепская Н. А., Беловолова С. П., Беловолов В. А.***Формирование конкурентоспособности учащихся в условиях начального профессионального образования.....107**

Специалист сегодняшнего дня должен быть конкурентоспособен и адаптирован к условиям работодателя. Педагогические условия, формируемые в начальном профессиональном образовании направлены на создание этих качеств обучаемого.

Ключевые слова: профессиональные знания; практические умения; техническое мышление; индивидуально – психологические особенности; трудовой потенциал

Сайгушев Н. Я., Ермаков Д. И., Сергеев И. С.

Игра как средство профессиональной подготовки студентов.....114

В статье рассматриваются возможности игрового моделирования, которое максимально стимулирует профессиональное становление будущего специалиста. Подчеркивается, что моделирование игровой среды способствует рефлексивному продвижению студентов через постепенное включение их в имитирующую педагогическую деятельность.

Ключевые слова: игра; моделирование; профессиональная подготовка; студенты вуза

Раздел VIII. Размышления, обсуждения

Стариков С. А.

О роли социальной информатики в подготовке студентов к жизни и профессиональной деятельности в условиях информационного общества.....121

В последнее время развивается такая область информатики как социальная информатика. Появление её связано с вхождением России в информационное общество. Автором анализируется и раскрывается сущность данного понятия и приводятся направления становления и развития социальной информатики. В содержании статьи раскрывается одно из важных направлений онлайн шопинга – использование электронной коммерции. В августе 2010 г. в Екатеринбурге официально был запущен сайт под кодовым названием «С купоном». На сайте выставляются предложения от образовательных и других заведений города на соответствующую услугу со скидками. В акции могут принять участие жители города».

Ключевые слова: информатика; информационные технологии; информационная компетенция; социальная информатика

Беловолова С. П., Ричи С. Л.

Гуманистические образы современного педагога.....127

В статье рассматривается содержание гуманистического подхода в образовании. Авторы пишут о педагогах – гуманистах. Исходят из позиции, что ключевой характеристикой образования становятся не только передача знаний, а формирование творческих компетентностей. Образ учителя современной школы – внимательные, творческие, восприимчивые к интересам учащихся, открытые к инновациям.

Ключевые слова: гуманизм; гуманистический; образ; педагог; педагогика

Раздел IX. Хакаско-Тывинский регион: крупным планом

Хомушку О. М., Кыргыз З. К., Хомушку А. М.

Роль культурных традиций в системе духовного и физического воспитания личности у народов Саяно-Алтая.....131

В статье дан анализ роли культурных традиций в системе физического и духовного воспитания личности в Саяно-Алтайском регионе. Показана взаимосвязь основных понятий – «традиция», «обряд», «обычай» в системе традиционных культурных ценностей. Подчеркивается необходимость системного анализа традиционных представлений о духовном и физическом развитии личности в контексте комплексного воспитания.

Ключевые слова: культурные традиции; духовное и физическое воспитание; обряд; обычай; традиционная культура

Кужугет А. К.

Проблемы преподавания культуры Тувы в образовании XXI века.....136

В статье рассматриваются вопросы преподавания истории культуры Тувы, что способствует осознанию культурных ценностей, воспитанию у тувинских учащихся чувства уважения к истории и культуре предков.

Ключевые слова: духовная культура; традиции; традиционная культура; культурные ценности

- Сузукей В. Ю.*
Традиционная методика обучения музыкантов (на примере тувинской культуры).....140
 Музыкант в условиях традиционной культуры воспитывался в системе устной методики обучения. Однако в период строительства социализма пришла система европеизированного нотного обучения музыкантов. В статье рассматриваются последствия такой резкой смены методик обучения и ее влияние на дальнейшее развитие традиционной культуры.
Ключевые слова: Тува; музыкальная культура тувинцев; музыкальный инструмент; традиционная методика обучения музыкантов; современная система подготовки музыкантов
- Карелина Е. К.*
О мировоззренческом аспекте духовного воспитания школьников (на примере программы «Мир, в котором я живу»).....147
 Статья посвящена проблемам духовного воспитания, связанным с формированием мировоззренческих установок личности в условиях школьного образования.
Ключевые слова: образование; мировоззрение; духовное воспитание
- Ооржак С. Ы., Дубровский Н. Г., Ооржак Х. Д.-Н.*
Борьба «Хуреш» как средство физического воспитания школьников.....153
 Поиск путей эффективного применения борьбы «Хуреш» в системе физического воспитания общеобразовательной школы Республики Тыва. Апробирование программы по борьбе «Хуреш».
Ключевые слова: борьба «Хуреш»; национальные виды спорта; физическое воспитание школьников; программа физического воспитания
- Товуу Н. О., Секач М. Ф., Ондар С. О.*
Психология как учебный предмет в школах Тувы: состояние и перспективы.....162
 В статье рассмотрены вопросы подготовки и вхождения в российский эксперимент по преподаванию в школах Тувы психологии как учебного предмета с 3-го класса начальной школы, перевод на родной (тувинский) язык учебного пособия под редакцией доктора психологических наук, академика РАО И. В. Дубровиной.
Ключевые слова: психология в школе; компетентностный подход; деятельность; народ Тыва; модернизация образования
- Абаев Н. В.*
О применении педагогического опыта традиционных восточных единоборств в психотехнологии современного образования.....166
 В статье рассматриваются различные методы психофизической тренировки и саморегуляции, выработанные в традиционной культуре народов Центральной и Северо-Восточной Азии.
Ключевые слова: психофизическая тренировка; саморегуляция; боевое и спортивное единоборство; ушу; цигун
- Будук-оол Л. К.-С., Ондар С. О.*
Психосоциальная адаптация студентов дискомфортного климатогеографического региона.....172
 В статье представлены исследования по психосоциальной адаптации студентов тувинской и русской национальности, обучающихся в одинаковых дискомфортных климатогеографических условиях Республики Тыва. Показано, что психосоциальная адаптация студентов зависит не только от возрастно-половых различий, но и имеет этнические особенности. Студенты тувинской национальности имеют трудности адаптации, обусловленные более высоким уровнем тревожности, меланхолического и флегматического типов темперамента, интровертированности, особенностями сочетания моторной и сенсорной

асимметрии мозга. Русские студенты характеризуются такими психофизиологическими показателями, которые обеспечивают более высокий уровень адаптации и способствуют более успешному обучению.

Ключевые слова: адаптация; студенты тувинской и русской национальности; межполушарная асимметрия; тревожность; экстра-интровертированность

Эрдыниева Л. С.

Проблемы охраны здоровья студентов Тувинского государственного университета.....178

Данная статья посвящена оценке состояния питания студентов ТувГУ и выявлению нарушений обеспеченности организма основными питательными веществами, как фактора риска в развитии заболеваний на основе частотного анализа. Также проводилась оценка двигательной активности студентов, индекса массы тела и проводился анализ факторов риска питания студентов.

Ключевые слова: оценка питания; частотный анализ; двигательная активность; фактор риска

Дубровский Н. Г., Ооржак А. С.

Роль и значение ботанического сада Тувинского государственного университета в подготовке учителей биологии.....183

Ботанические сады созданы во всех областных центрах, городах и республиках России. Они занимают особое место в экологическом образовании молодежи. Ботанический сад ТувГУ основан как центр изучения и сохранения флоры Тувы, а также для подготовки специалистов-ботаников и учебно-производственная база для полевых практик по ботанике, физиологии растений, основам сельского хозяйства, генетике, методике преподавания биологии, а также специальных курсов. Ботанический сад в Республике Тува позволит не только сохранить уникальные степные эндемики региона, но и послужит сохранению генофонда растительных богатств Тувы.

Ключевые слова: ботанический сад; ландшафты; коллекция редких и исчезающих видов

Жданок А. И., Хурума А. К.

Методические и педагогические аспекты в технологии многолетнего эксперимента по статистическому исследованию динамики успеваемости студентов ТувГУ.....187

В статье представлена методика проведения многолетнего эксперимента по изучению динамики успеваемости студентов ТувГУ методами математической статистики. Данные исследования проводят сами студенты. Студенты сформированы в функционально взаимосвязанный коллектив студентов 3, 4 и 5-го курсов, выполняющих свои курсовые и дипломные работы. Обследованию подвергаются группы студентов за весь период их обучения в Вузе, с учётом их оценок в школе и на вступительных экзаменах (в том числе ЕГЭ). Показывается эффективность указанной формы обучения студентов в педагогическом, научном, методическом, и в воспитательном аспектах. Отмечается значимость получаемых при реализации проекта результатов для совершенствования учебного процесса в Вузе.

Ключевые слова: динамика успеваемости студентов; статистические методы; научная работа студентов; организация творческих коллективов студентов и преподавателей

Ондар Н. А., Монгуш А. Л.

Формирование нравственных качеств у будущих юристов в образовательном процессе.....197

В статье рассматриваются особенности этико-психологических закономерностей в правовом регулировании, формирования нравственно-психологической культуры юриста.

Ключевые слова: профессиональный этикет; образовательное право; нравственная культура

- Миндибекова Л. А., Михайлова Р. И.*
Многокультурное образование – актуальная проблема современности.....202
 Авторы описывают многокультурное образовательное пространство как пространство, в котором удовлетворяются культурные потребности личности. Многокультурное образовательное пространство характеризуется психологическим комфортом, взаимопониманием, равноправными отношениями, сотрудничеством. Многокультурное образование является тем фактором, который способствует формированию национально – государственной идентичности молодых людей. В статье показана реализация данного фактора через одно из условий – организация многокультурного образовательного пространства.
Ключевые слова: глобализация; многокультурное образовательное пространство вуза; многокультурная образованность; педагогические условия
- Халимова Н. М.*
К проблеме эффективности педагогической системы управления качеством профессионального образования.....208
 В статье рассмотрены различные подходы к определению понятия эффективность педагогической системы управления качеством профессионального образования. Раскрыта интегральная характеристика взаимосвязанных ее составляющих: целевой, ресурсной, социально-психологической и процессуальной (технологической). Описан результат опытно-экспериментальной работы по определению эффективности управления качеством начального профессионального образования в Республике Хакасия.
Ключевые слова: педагогическая система; эффективность; управление; качество; ресурс; процесс; профессиональное образование; интегральная характеристика эффективности; педагогические технологии
- Шишляникова Н. П.*
Подготовка студента-музыканта к реализации интегрированного подхода в преподавании искусства в школе.....213
 Статья является итогом многолетнего исследования автора в области интегрированного преподавания искусства в общеобразовательной школе. В ней раскрыта технология модульного структурирования учебного материала предметов искусства в начальной школе, показаны пути подготовки будущего педагога-музыканта к реализации интегрированного подхода в образовательную практику современной школы.
Ключевые слова: искусство; музыка; межпредметные тематические модули
- Острикова Т. А.*
Обновление содержания профессиональной подготовки учителя-словесника на основе интеграции смежных направлений методики преподавания русского языка.....219
 В статье обоснована задача совершенствования подготовки педагогов-русистов на основе создания интегративной (общей) методики русского языка как родного и неродного; уточнено описание типов частных методик русского языка; предложен проект русской методической энциклопедии.
Ключевые слова: профессионально-методическая подготовка учителя; статусные, этапные и другие направления методики; общая методика русского языка; методическая энциклопедия
- Иргашева Т. Г.*
Обучения текстовой деятельности учащихся на уроках русского языка как одна из важнейших проблем вузовской методики преподавания.....225
 Новые аспекты содержания, форм и технологий обучения русскому языку в средней школе на современном этапе связаны одной из самых перспективных тенденций нашего времени – включением текста в учебный процесс, его порождением и анализом. Анализ

текста в системе филологического обучения учащихся является качественно новым этапом изучения русского языка.

Ключевые слова: теория текста; речевое произведение; текстовая деятельность; текст – единица общения; лингвистическое понятие

Морогин В. Г.

Психологическая концепция идентичности.....233

В статье рассматриваются две группы терминов, которые в современной литературе используются как взаимозаменяемые. Первая группа объединяется понятием «идентификация» и обозначает системы приобретенных в процессе социализации национальных, профессиональных и гендерных аттитудов; вторая группа обобщается категорией «идентичность» и познается через индивидуацию этнических, профессиональных (призвание) и половых архетипов. Подход к анализу идентификации и идентичности обосновывается с позиции теории ценностно-потребностной сферы личности.

Ключевые слова: ценностно-потребностная сфера личности; этническая (национальная) идентификация; этническая идентичность; профессиональная идентификация; профессиональная идентичность (призвание); половая (гендерная) идентификация; половая идентичность

Фотекова Т. А.

Влияние социокультурных факторов на развитие высших психических функций.....254

В статье анализируется влияние на развитие высших психических функций в детском возрасте таких факторов, как наличие или отсутствие семьи, местожителство ребенка, проживание в полной или неполной семье, материальное положение семьи, образовательный уровень отца и матери, количество детей в семье. Выявлено, что благоприятные социокультурные факторы приводят к опережающему формированию произвольной регуляции деятельности и слухоречевых функций, что сопровождается отставанием в развитии кинестезий и функций правого полушария мозга.

Ключевые слова: высшие психические функции (higher mental functions); социокультурные факторы; функциональные блоки мозга; межполушарная асимметрия

Раздел X. Вопросы профессиональной педагогики

Оршанская Е. Г.

Организация процесса речеведческой подготовки студентов факультета иностранных языков.....265

Представлена структура речеведческой подготовки студентов факультета иностранных языков, направленная на повышения уровня коммуникативной компетенции в области родного и изучаемого языков. Дана подробная характеристика составляющим процесса обучения, обеспечивающего овладение теоретическими профессионально ориентированными сведениями. Приведены примеры практических заданий, способствующих закреплению получаемых знаний и формированию коммуникативно-речевых билингвальных умений. Предусмотрено изучение динамики профессионального речевого развития студентов.

Ключевые слова: речеведческая подготовка студентов; профессиональная деятельность учителя иностранного языка; профессиональное речевое развитие

Касаткина Н. Э., Семенкова Т. Н.

Формирование ценности здоровья учащейся молодежи в деятельности образовательных учреждений.....276

В статье речь идет о формировании ценности здоровья у учащейся молодежи, рассматриваются пути изменения отношения учащейся к здоровому образу жизни и ориентиро-

ван на культуру сохранения и укрепления здоровья. К ведущим компонентам здорового образа жизни мы относим: социальные, биологические и педагогические.

Ключевые слова: ценность; ценностные отношения; здоровье; здоровый образ жизни; культурологический подход; здоровье сберегающие технологии, педагогические технологии

Муравьева Н. В.

Самостоятельная работа студентов заочной формы обучения на основе информационных технологий.....286

Данная статья посвящена самостоятельной работе студентов заочной формы обучения. Раскрыты особенности и педагогические условия самостоятельной работы в условиях информатизации образования. Представлено моделирование самостоятельной работы студентов заочной формы обучения в условиях информатизации образования с помощью проектирования, создания и применения электронных средств.

Ключевые слова: самостоятельная работа; информатизация образования; информационные технологии; заочное обучение; электронное учебно-методическое пособие

СЛОВО К ЧИТАТЕЛЮ

главного редактора

«Сибирского педагогического журнала»

На крутых поворотах истории люди всегда задумываются над тем, как дать адекватный ответ на вызовы нового времени, чтобы вскрыть и привести в движение неостребованные и нереализованные культурно-творческие функции образования.

Чем дальше продвигается цивилизация, тем становится яснее: люди без образования остаются на обочине жизни. Повышение общего уровня образованности общества, ликвидация односторонности его психологических установок позволяют добиться необходимой стабильности государства, дают человеку истинную свободу мысли и дела.

Стремительно меняющийся мир, глобализация экономики и политики, новые технологии, появление всемирной информационной сети Интернет – все это требует иных подходов к содержанию образования.

Виртуальное информационное пространство может стать тем самым инструментом, который обеспечит жизненно важный для любой страны, включая Россию и США, переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь».

Редакция «Сибирского педагогического журнала» исходит из признания, что современные интеграционные процессы, напрямую затрагивающие геополитику, экономику, социальную сферу, активно происходят сегодня и в образовании. Интеграционные процессы в образовании развиваются в тесной связи с общим ходом интернационализации мирового хозяйства.

*С уважением,
главный редактор,
доктор педагогических наук,
профессор В. А. Беловолов*

WORD TO THE READER

editor-in-chief of the Siberian pedagogical Journal

Abrupt turns of history always make people face the new challenges, answer the perplexing questions of new times. The urgent task is to rediscover, mobilize and activate the creative potentials of education.

The further civilization advances, the more obvious it becomes – the people without education remain outsiders in life.

Increase of the general level of education in our society, disappearance of its psychological and ideological limitations create new opportunities to achieve true freedom both in ideas and in business. On the other hand political and economic stability of the country is also vital.

The ever-changing world, globalization of economy and politics, new technologies, the world information network – the Internet – all this calls for new approaches to the contents of education.

Virtual information space can become the tool that will ensure the transition – vital for any country including Russia and USA – transition from the principle «education for the life» to «education all through the life».

The editors of the «Siberian pedagogical Journal» presume, that modern integration processes concern geopolitics, economy, social sphere, but primarily education. Integration process in education develops in close connection with the general course of internationalization in global economy.

*Yours faithfully,
editor-in-chief,
Doctor of pedagogics,
Professor V. A. Belovolov*

РАЗДЕЛ I
**МЕЖДУНАРОДНОЕ СРАВНИТЕЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

С 2011 года в «Сибирском педагогическом журнале» по решению редакционного совета открывается новая рубрика «Международное сравнительное образование», в которой примут участие российские (среди них В. И. Андреев, А. Н. Джуринский, А. Д. Копытов, В. А. Мясников, М. П. Пальянов и др.) и зарубежные ученые (Р. Арнов, М. Брэй, Р. Зинсер, Э. Тарговски и др.).

В данной рубрике будут публиковаться теоретические и практические результаты сравнительных исследований в области общего и профессионального образования зарубежных стран и России; будут затрагиваться вопросы внедрения элементов прогрессивного зарубежного опыта в работу отечественной системы образования, проблемы, связанные с международными проектами и грантами; рассматриваться типологии и тенденции развития международных образовательных программ в России, вопросы внедрения в практику работы образовательных учреждений различного уровня наиболее успешного зарубежного опыта, адаптированного к отечественным условиям в процессе экспериментальной работы.

Помимо этого в рубрике «Международное сравнительное образование» будут публиковаться статьи зарубежных ученых, освещающие актуальные проблемы образования. Один из номеров будет напечатан на английском языке для распространения за рубежом. Для авторов статей рубрики «Международное сравнительное образование» имеется возможность зарубежных публикаций по рекомендациям редакционного совета журнала, а также совместных публикаций с Западным Мичиганским Университетом (США) и Международным обществом сравнительных исследований цивилизаций (США) на русском и английском языках.

DEAR READERS!

Since 2011 in «The Siberian pedagogical magazine» under the decision of editorial council the new heading «International comparative educational » in which the Russian (among them V. I. Andreev, A. N. Dzhurinsky, A. D. Kopytov, V. A. Mjasnikov, M. P. Paljanov and other) and foreign scientists (R. Arnov, M. Brej, R. Zinser, A. Targovski and other will take part) opens.

The theoretical and practical results of comparative researches will be published in the given heading in the field of the general and vocational training of foreign countries and Russia; questions of introduction of elements of progressive foreign experience in work of a domestic education system; the problems connected with the international projects and grants will be mentioned;

to be considered typology and a tendency of development of the international educational programs to Russia, introduction questions in practice of work of educational institutions of various level of the most successful foreign experience adapted for domestic conditions in the course of experimental work.

Besides it articles of foreign scientists covering actual problems of educational will be published in a heading «International comparative educational».

For authors of articles of a heading «International comparative educational» there is a possibility of foreign publications under recommendations of editorial council of magazine, and also joint publications with Western Michigan University (USA) and the International society of comparative researches of civilizations (USA) in Russian and English languages.

ИНФОРМАЦИОННОЕ СООБЩЕНИЕ ДЛЯ ЧИТАТЕЛЕЙ СИБИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА

В рамках сотрудничества Института развития образовательных систем Российской академии образования, Кузбасской государственной педагогической академии, Сибирского педагогического журнала с Международным обществом сравнительных исследований цивилизаций и Западным Мичиганским университетом 6–7 июня 2012 года в г. Вашингтоне (США) состоится 42-я Международная конференция по теме «Ожидаемое столкновение Китайской и Западной цивилизаций». Планируется выпуск сборника научных трудов по материалам конференции на русском и английском языках и коллективной монографии.

Подробная информация об участии в конференции будет опубликована в следующем номере.

УДК/UDC: 377(73)

Тарговски Эндрю

Профессор, доктор Западного Мичиганского университета, Колледж бизнеса Хаворф, Директор Центра устойчивых бизнес-практик, Президент Международного общества сравнительного изучения цивилизаций, www.wmich.edu/iscsc

**СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО
НА УСТОЙЧИВОСТЬ, В КОЛЛЕДЖЕ БИЗНЕСА ХАВОРФ
ЗАПАДНОГО МИЧИГАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Targowski Andrew

President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC), Director of the Center for Sustainable Business Practices, doctor, professor, Western Michigan University, Haworth College of Business, Kalamazoo, MI 49008, USA

**THE STRATEGY OF TRAINING FOCUSED
ON STABILITY IN A COLLEGE OF BUSINESS CHAVORF
THE WESTERN MICHIGAN UNIVERSITY**

ВВЕДЕНИЕ

Наилучшим примером, характеризующим инновационно-ориентированный подход к развитию образовательной программы, может служить подход Западного Мичиганского Университета в направлении усиления устойчивости цивилизации. Стратегия образовательной программы, ориентированной на устойчивость, в Колледже бизнеса Хаворф (КБХ) основана на следующих предпосылках:

1. Мы преподаем бизнесдисциплины, которые в большей степени соответствуют периоду ускоренного роста (1800–2000), чем периоду спада роста (2000-ные), что ведет к ускоренной глобализации и вымыванию среднего класса из США, снижению его покупательской способности, заменяемой на государственное стимулирование и национализацию главных финансовых институтов;

2. Мы обучаем идеальной бизнес-стратегии, которая не отражает современной практики и ограниченности стратегических ресурсов, а также социальных последствий, вызванных такой стратегией;

3. Мы, профессорско-преподавательский состав и администрация, должны улучшить методы преподавания деловой устойчивости как можно скорее и подготовить молодых выпускников к тому, чтобы они были готовы справиться с беспрецедентными вызовами новой ситуации в их будущей профессиональной жизни в конце XXI столетия.

4. Процесс разработки и реализации этой новой образовательной программы сопровождается выработанными образовательными стратегиями и процедурами (деятельность рабочих групп) и демократичной академиче-

ской свободой преподавателей, которым рекомендуют обращаться к ним, но не ограничивают ими.

НЕОБХОДИМОСТЬ УСТОЙЧИВОСТИ

Мир находится в переходном состоянии. Это переход от неустойчивого материального роста к устойчивому человеческому развитию. Это переход от патриархии к солидарности, от увеличивающегося разрыва между богатыми и бедными к более сбалансированной устойчивости, от принуждения к непринуждению (?). Устойчивое развитие представляет собой модель использования ресурсов, стремящейся удовлетворить потребности человека и, при этом, сохранить окружающую среду таким образом, чтобы потребности могли быть удовлетворены не только в настоящем, но и неопределенном будущем [Dernbach (2009)].

Устойчивое развитие увязывает заботу о потенциальной емкости естественных экологических систем и социальные вызовы, с которыми сталкивается человечество. С 1970-х термин «устойчивость» использовался при описании экономики, «уравновешенной с основными экологическими системами обеспечения». Экологи обозначили «границы роста» и представили альтернативу «устойчивую государственную экономику», предусматривающую заботу об экологии.

Устойчивое развитие можно концептуально разбить на три составляющих аспекта (Рис. 1):

- Экономическую жизнеспособность
- Экологическую ответственность
- Социальную ответственность



Рисунок 1 – Основные аспекты устойчивого развития

Эта схема концептуально разумна на самом высоком уровне агрегации. Социальная, экономическая и экологическая системы существуют сами по себе и пересекаются между собой. Тем не менее, поведение всей системы не является независимым от поведения человека как индивидуального, так

и коллективного. Более того, тщательное изучение процесса устойчивого развития на более низких уровнях анализа показывает, что существует множество других параметров, влияющих на устойчивое развитие. Фактически, сложно найти отрасль знания, которая бы не имела никакого отношения к устойчивому развитию. Причиной этому служит усиливающаяся взаимосвязь между человеческим поведением и средой обитания человека. Мы привыкли думать и действовать в категориях местной общины, нации, региона, даже группы наций, но сейчас нам необходимо осмысливать реалии в более широком – планетарном контексте, если мы хотим продолжать развиваться социально. Планета так велика для отдельного человека, но она становится все меньше и меньше для населения в целом. За последние 200 лет население увеличилось от 300 миллионов до 6,7 миллиардов (Рис. 3) и продолжает расти. У нас есть 1,9 га доступной поверхности, но мы используем 2,2 га в терминах исчисляемых ресурсов. «Мы живем не по средствам в экологическом смысле. Планета сокращается, потому что у нас заканчиваются ресурсы. Мы эксплуатируем планету с такой интенсивностью, что она не способна восстановиться» (Steffen 2008:16).

В показателях двух самых важных стратегических ресурсов цивилизации, таких как вода и энергия, ситуация такова:

- Вода – более 97% водных запасов Земли находятся в океанах и содержат слишком много соли для использования в животноводстве или растениеводстве. Из 2,5% пресной воды около 2/3 закрыты в ледниках. Это означает, что менее 1% водных запасов Земли являются пресной водой и находятся в жидком состоянии. Ирригационные системы иссушают дельты таких крупных рек, как Инд, Нил, Колорадо и некоторых других рек Европы. ООН поставила задачу обеспечить 60 литров чистой воды в день для 8 миллиардов человек к 2025 году в радиусе нескольких сотен метров для каждой семьи. Данная цель нереальна с учетом того, что, по данным Всемирной организации здравоохранения, минимальная потребность составляет 23 литра неочищенной воды на человека в день, и крайне сложно обеспечить такое количество для каждого крайне сложно (Conkin 2007:66).

- Энергия – Как долго ископаемое топливо, такое как нефть, газ и уран будут доступны? Запасов нефти хватит на 40 лет, газа – на 51 год, а угля – на 200. Таким образом, человеческие знания и умения должны заменить эти необновляемые ресурсы создаваемыми человеком (например, этанол) или не подверженными разложению (например, энергия солнца и ветра). Иначе цивилизация остановится в развитии (Targowski 2009:398).

Существует и много других угроз цивилизации, которые представлены на рис. 2, которые связывают три опасных бомбы – бомба населения, экологическая бомба и бомба истощения стратегических ресурсов – в смертельный треугольник цивилизации, как мы знаем.

До века промышленной революции, по мальтузианской теории, цивилизация развивалась очень медленно (Рис. 3). По Грегори Кларку [Gregory Clark (2007:1)] «средне-статистический человек в XIX столетии жил не лучше, чем

обычный человек первого века д. н. э. В самом деле, в XIX веке объем мирового населения был меньше, чем у их далеких предков». Конечно, в Англии и Нидерландах материально жизнь была благополучной, но на Востоке и в Южной Азии, особенно в Китае и Японии, люди жили не лучше, чем в каменном веке. Их жизнь регулировалась мальтузианской ловушкой, что подразумевает тот факт, что человечество контролировалось естественным отбором на протяжении 4 000 лет из 6 000 лет существования цивилизации, чем мы гордимся сегодня. В течение этих четырех тысячелетий цивилизацию составляли статичные общества, в которых рождаемость равнялась смертности. Любое увеличение рождаемости в мальтузианскую эпоху снижало реальный доход. Парадокс того времени состоит в том, что войны, болезни, антисанитария и массовые волнения приводили к повышению материального уровня жизни.

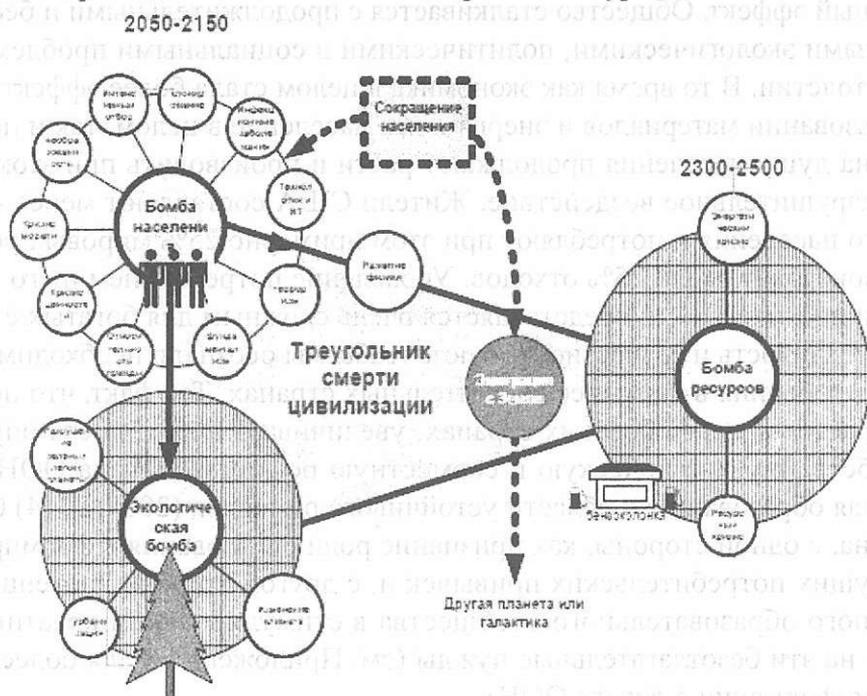


Рисунок 2 – Треугольник смерти цивилизации (Targowski 2009:404)

Современный экономический кризис 2008–2009 гг. Демонстрирует, насколько неустойчива экономика и безответственны многие направления бизнеса на фоне того, что экологическая ответственность вовсе под вопросом. Так как некоторые бизнес-стратегии, как стратегия ускоренного роста, устарели и приводят экономику США в ловушку роста. Не экономическая жизнеспособность, а экологический аспект устойчивости цивилизации становятся предметом внимания многих организаций, включая ЗМУ. Ниже представлена цитата из Отчета ЗМУ об инициативе в рамках стратегической устойчивости (12 февраля 2009): «Читая это, Вы должны осознавать, что потребительские привычки и образ жизни более, чем 17 миллионов студентов колледжей формируется в национальных образова-

тельных учреждениях, и большая их часть не просвещается и не воспитывает привычку оценивать последствия своего потребления и выбора образа жизни для себя, других и для будущего. 4 200 университетов и колледжей США как генераторы знания, инновации и ожиданий задают направление тенденций и точки ориентира на будущее. Они также являются отражением общества в миниатюре: специалисты, занимающиеся питанием и проживанием, выполняющие исследования, обеспечивающие службы, отделы закупок, администраторы проектов, инвестиций, следящие за бюджетированием и, к счастью, следящие за соблюдением экологического законодательства. Осуществляя эти виды деятельности, они используют большое количество воды, энергии, токсичных химикатов, природных ресурсов, потребительских товаров, труда и капитала и производят, таким образом, значимый экокультурный эффект. Общество сталкивается с продолжительными и беспрецедентными экологическими, политическими и социальными проблемами в этом столетии. В то время как экономика в целом стала более эффективна в использовании материалов и энергии, как население в целом, так и потребление на душу населения продолжают расти и производить при этом все более разрушительное воздействие. Жители США составляют менее 4,5% мирового населения и потребляют при этом примерно 25% мировых ресурсов и производят около 25% отходов. Управление потреблением и его негативными последствиями представляется очень сложным для богатых стран.

Справедливость и соучастие требуют, чтобы мы осознали необходимость роста потребления в наименее состоятельных странах. Тот факт, что потребление растет в менее богатых странах, увеличивает потребность определить собственную, творческую и совместную реакцию. Декада ООН, посвященная образованию в области устойчивого развития, (2005–2014) была объявлена, с одной стороны, как признание роли образования в формировании будущих потребительских привычек и, с другой стороны, потенциала глобального образовательного сообщества в стимулировании креативной реакции на эти безотлагательные нужды (см. Приложение 5 для более подробной информации о декаде ООН).

Если общество обратится к осознанной и своевременной корректировке, глубокому переосмыслению цели, сущности и зоны ответственности высшего образования будут в порядке (Gough and Scott, 2007; Glasser, 2003 & 2005). Прежде всего, учреждениям высшего образования необходимо научиться уравнивать развитие дисциплинарной практики и возвращение экокультурной грамотности и навыков мышления «вне призмы». Во-вторых, они должны вооружить студентов умением оценить, как последствия наших взглядов и практической деятельности, наши ежедневные решения отдаются в жизни сообщества и мира, как в пространстве, так и во времени. И они должны подготовить студентов к выработке инструментов и технологий, мыслительных навыков, необходимых для оценки этих воздействий и для решения проблем реального мира. И наконец, учреждения высшего образования должны прийти к признанию значимости моделирования своих обязательств в сфере устойчивости (Glasser, 2007).

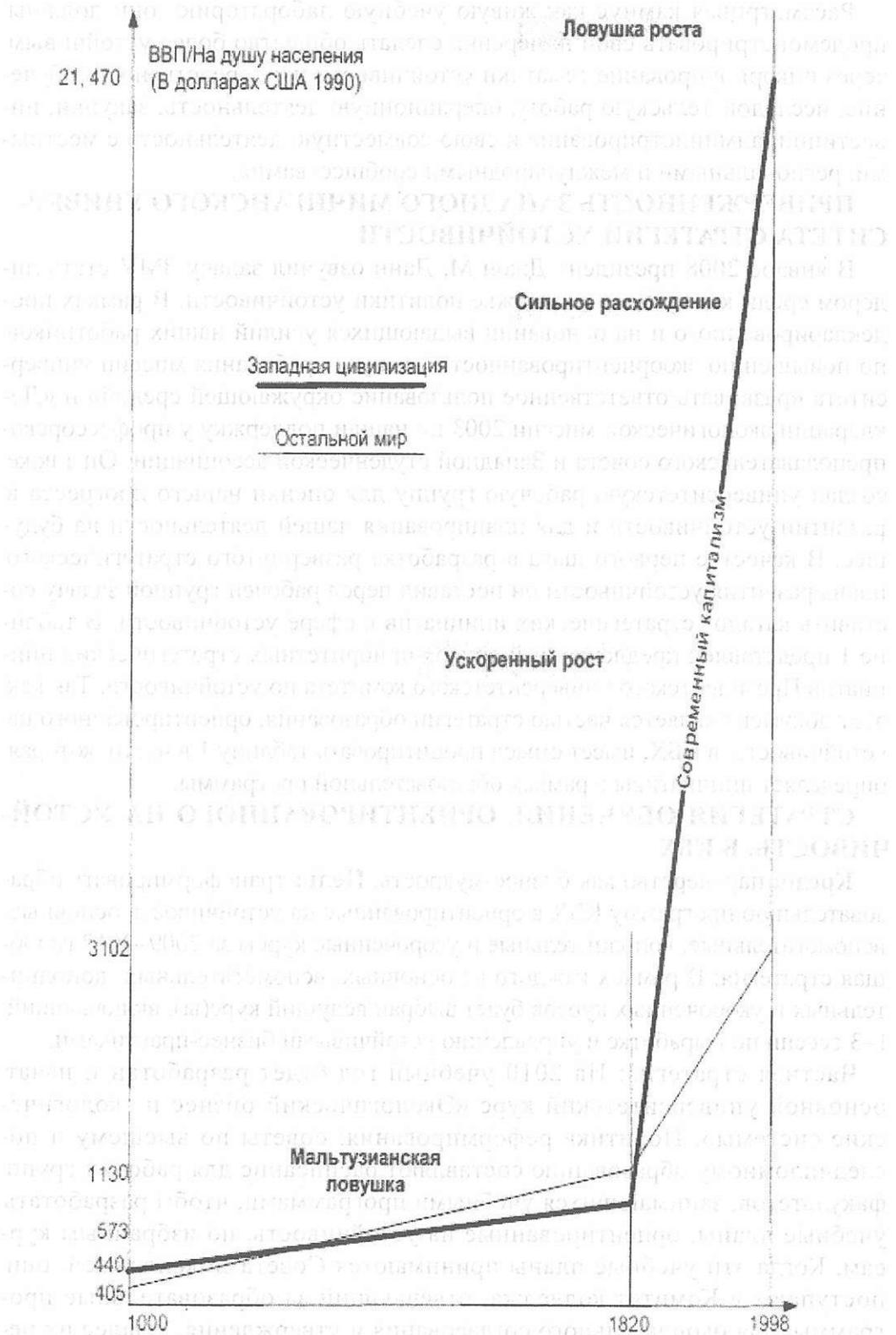


Рисунок 3 – Сила современного капитализма (Targowski 2009:386)

Рассматривая кампус как живую учебную лабораторию, они должны продемонстрировать свои намерения сделать общество более устойчивым через инкорпорирование тематики устойчивости непосредственно в обучение, исследовательскую работу, операционную деятельность, закупки, инвестиции, администрирование и свою совместную деятельность с местными, региональными и международными сообществами».

ПРИВЕРЖЕННОСТЬ ЗАПАДНОГО МИЧИГАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА СТРАТЕГИИ УСТОЙЧИВОСТИ

В январе 2008 президент Джон М. Данн озвучил задачу ЗМУ стать лидером среди кампусов в поддержке политики устойчивости. В рамках продекларированного и на основании выдающихся усилий наших работников по повышению экоориентированности кампуса требования миссии университета «развивать ответственное пользование окружающей средой» и «Декларации экологической миссии 2003 г.» нашли поддержку у профессорско-преподавательского совета и Западной студенческой ассоциации. Он также создал университетскую рабочую группу для оценки нашего прогресса в развитии устойчивости и для планирования нашей деятельности на будущее. В качестве первого шага в разработке развернутого стратегического плана развития устойчивости он поставил перед рабочей группой задачу составить каталог стратегических инициатив в сфере устойчивости. В таблице 1 представлен предложенный список приоритетных стратегических инициатив Президентского университетского комитета по устойчивости. Так как этот документ является частью стратегии образования, ориентированного на устойчивость, в КБХ, имеет смысл процитировать таблицу 1 в части, которая определяет инициативы в рамках образовательной программы.

СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА УСТОЙЧИВОСТЬ, В КБХ

Кредо: партнерство как бизнес-мудрость. **Цель:** трансформировать образовательную программу КБХ в ориентированные на устойчивость основные, вспомогательные, дополнительные и укороченные курсы за 2009–2012 гг. **Общая стратегия:** В рамках каждого из основных, вспомогательных, дополнительных и укороченных курсов будет выбран ведущий курс(ы), включающий 1–3 сессии по выработке и управлению устойчивыми бизнес-практиками.

Частная стратегия: На 2010 учебный год будет разработан и начат основной университетский курс «Экологический бизнес и экологические системы». Политика реформирования: советы по высшему и последипломному образованию составляют расписание для рабочих групп факультетов, занимающихся учебными программами, чтобы разработать учебные планы, ориентированные на устойчивость, по избранным курсам. Когда эти учебные планы принимаются Советами колледжей, они поступают в Комитет колледжа, отвечающий за образовательные программы, для окончательного согласования и утверждения, а далее их передают на университетский уровень для включения в Университетский каталог курсов.

Таблица 1 – Приоритетные стратегические инициативы в сфере устойчивости

КАТЕГОРИЯ В КАМПУСЕ	РЕКОМЕНДОВАННАЯ ИНИ- ЦИАТИВА	ТЕХНИЧЕСКАЯ (Т) ПЛАНОВАЯ (П)
IV. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА	1. Следуя «Основным принципам изменения образовательной программы» ЗМУ и используя он-лайн Руководство по внесению изменений в программу интегрировать тематику устойчивости во все программы и во всех колледжах.	П
	2. Создавать больше возможностей для структурированных практик, проектов, диссертаций и т. д., для студентов – в сотрудничестве с персоналом, администрацией и профессорско-преподавательским составом с целью привлечения внимания к ключевым вопросам устойчивости в кампусе.	Т
	3. Создавать летние развивающие семинары для усиления интеграции и проникновения вопросов устойчивости в образовательную программу (одной из возможностей было бы начать с первого года обучения).	Т/П
	4. Следуя «Основным принципам изменения образовательной программы» ЗМУ создавать новые программы, ориентированные на охрану окружающей среды и устойчивость (например, экологический бизнес и экология; экологическая инженерия / экологический дизайн и экология; образование для устойчивого развития / экологическое образование и экология; и т. д.). Особые возможности существуют в рамках новых / реструктурированных последипломных и магистерских программ по специальностям «Экологические материалы, дизайн, энергия и производство» и «Повышение квалификации учителей в сфере устойчивости».	П

Образовательная политика: Методы и темы обучения по программам, ориентированным на устойчивость, в рамках конкретного курса являются прерогативой педагога, но в рамках утвержденной образовательной про-

граммы. Примеры предлагаемых тем для обучения, но не исчерпывающий их список, приведены в Таблице 2.

Таблица 2 – Направления обучения (предлагаемые, но не исчерпывающие)

ФАКУЛЬТЕТ/ программа	ЭКОНОМИЧЕ- СКАЯ ЖИЗНЕ- СПОСОБНОСТЬ	ЭКОЛОГИЧЕ- СКАЯ ОТВЕ- СТВЕННОСТЬ	СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕН- НОСТЬ МЕНЕД- ЖМЕНТ
1	2	3	4
Бизнес, сконцен- трированный на росте? Эффектив- ность и достаточ- ность, Как создать устойчивую стои- мость, вынужденное перемещение, мудр ли бизнес? Пере- мещение бизнеса, но куда? Бизнес- знания не есть бизнес-мудрость? Кратковременная и долговременная производительность. Будущее капитализ- ма и цивилизации	От зеленых к золотым Зеленая экономика Сердце города и городские прерии? Обещание «зеленых» рабочих мест, Индустрия вторичной пере- работки, Экологи- ческие инновации, Экологичное пред- принимательство	Мышление акцио- нера и культура. Ра- ботник и сдельщик. Переобучение – для чего? Оффшорный аутсорсинг. Управ- ленческий капита- лизм и роль CEO? Автоматические, безлюдные заводы? Аутистический биз- нес изолтрованных индивидов Цели тысячелетия Управ- ление интегриро- ванной цепочкой поставок	Вопросы концен- трации Глубинная экономика Оффшор- ный аутсорсинг
Избыток продуктов/ транспортировка товаров, Нефть для еды, Экологический дизайн	Аналоги Уол-Март. Безлюдные заво- ды. Конкурируя с потогонным произ- водством? ФИНАНСЫ	Глобализация и ло- кализация Глобали- зация и индустриа- лизация, Экономика услуг и индустри- альная Глубинная экономика Уолл Стрит и Мэйн Стрит Будущее капита- лизма	Экономика при- родопользования, Только бизнес- эффективность? Полные издержки: включая экологиче- ские
Полные издержки: включая социаль- ные КОММЕРЧЕСКОЕ ПРАВО	Управленческий и паевой капитализм, олигополия и оли- гархия в бизнесе	Охрана окружаю- щей среды	Для чего существует бизнес? Матрица достоинств. Есть ли сознание у корпора- ций? БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ
Как вести учет устойчивости бизнес-практики?	Полные издержки: включая экологи- ческие	Полные издержки: включая социальные МАРКЕТИНГ	Гиперпотребление как вечный двига- тель?

1	2	3	4
Проживая в мире определенности	Можем ли мы измениться? Изменимся ли мы? КОМПЬЮТЕРНЫЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ	Архитектура предприятия, ориентированного на бизнес, Архитектура цивилизации, ориентированной на бизнес. Системы управления знаниями и системы управления мудростью	Производительные системы, ориентированные на устойчивость. ИТ управление отходами, Усиливая век информатизации (зеленые серверы)
Принципы и закономерности информационных систем, защищающих устойчивое общество Общество знаний и общество мудрости БИЗНЕС КОММУНИКАЦИИ	Компетентность в сфере успешного опыта устойчивых бизнес-практик	Компетентность в сфере успешного опыта мудрости для обитаемой планеты	Стратегия, возможность и цель, сообщающиеся со студентами и обществом, От паранойи к изменению образа жизни, сообщающиеся со студентами и обществом

План внедрения образовательной программы, ориентированной на устойчивость, в КБХ.

Для разработки и внедрения образовательной программы, ориентированной на устойчивость, в КБХ необходимо предпринять следующие шаги:

1. Данная стратегия должна быть принята:
 - a. Консультативным советом Центра устойчивых бизнес-практик до 30 апреля 2009 г.
 - b. Советом по политической стратегии до 15 июля 2009 г.
 2. Советы по высшему и последипломному образованию должны обеспечить инструкции и расписания для рабочих групп факультетов, занимающихся учебными программами, в целях изменения программ до 15 октября 2009 г.
 3. Рабочие группы факультетов, занимающиеся учебными программами, должны модернизировать определенные курсы в соответствии с этой стратегией и инструкциями. Совета колледжа до 15 ноября 2009 г.
 4. Рабочие группы колледжа, занимающиеся учебными программами, должны одобрить принятые решения до 15 декабря 2009 г.
 5. Обновленные курсы должны быть реализованы в рамках семестра весной 2010.
 6. Комитет по улучшению профессорско-преподавательского состава должен организовать вспомогательные семинары в терминах устойчивых бизнес-практик.
 7. Декан и факультеты обеспечивают бюджет для этого перехода (несколько тысяч долларов на семинары, конференции, литературу и т. д.).
- В таблице 3 представлен краткий график данного плана:

Таблица 3 – График разработки и внедрения образовательной программы, ориентированной на устойчивость, в КБХ

АГЕНТ	ЗАДАЧА	СРОК ИСПОЛНЕНИЯ
Консультативный совет по устойчивым бизнес-практикам	Принять стратегию образования, ориентированного на устойчивость, в КБХ 3	30 мая 2009 г.
Советом по политической стратегии	Принять стратегию образования, ориентированного на устойчивость, в КБХ	Сентябрь 2009
Советы по высшему и последипломному образованию	Инструкции и расписания для рабочих групп факультетов, занимающихся учебными программами	Октябрь 2009
Рабочие группы факультетов, занимающиеся учебными программами	Модернизировать определенные курсы в соответствии со стратегией и инструкциями	Ноябрь 2009
Рабочие группы колледжа, занимающиеся учебными программами	Принять новую учебную программу, разработать курсы и обновить каталоги и веб-сайты	Декабрь 2009
Преподаватели	Реализовать обновленные курсы	Весна 2010
Центр устойчивых бизнес-практик	Разработать вспомогательную программу «Экологичный бизнес и экологические системы»	Февраль 2009
Комитет по улучшению профессорско-преподавательского состава	Организовать вспомогательные семинары	Осень 2009
Декан	Финансовая поддержка перехода	Сентябрь 2009

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Внедрение этой стратегии выполнимо, но зависит от:

1. Активное участие профессорско-преподавательского состава на уровне программных советов (по высшему и последипломному образованию), рабочих групп колледжа, занимающихся учебными программами, комитета по улучшению профессорско-преподавательского состава, а также отдельных преподавателей.
2. Администрация в части обеспечения стратегии колледжа и своевременной финансовой поддержки.

Библиографический список

1. **Anderson, J., Ikenberry, J. and Th. Risse.** Edts. (2008). *The End of the West*. Ithaca, NY.: Cornell University Press.

2. **Blaha, St.** (2002). *The Life Cycle of Civilizations*. Auburn, NH.: Pingree-Hill Publishing.
3. **Cameron, R.** (1993). *A Concise Economic History of the World*. New York: Oxford University Press.
4. **Chandler, A. D.** (1977). *The Visible Hand, The Managerial Revolution in American Business*. Cambridge, MA.: The Belknap Press of Harvard University Press.
6. **Clark, G.** (2007). *A Farewell to Alms*. Princeton, NJ.: Princeton University Press.
7. **Conkin, P. K.** (2007). *The State of the Earth*. KY., The Kentucky University Press.
8. **Constanza, R.** (1980). «Embedded Energy and Economic Valuation.» *Science*. vol. 210, December 12.
9. **Coulborn, R.** (1954). *The Rise and Fall of Civilizations*. *Ethics* 64:205-16.
10. **Coulbourn, R.** (1966). *Structure and Process in the Rise and Fall of Civilized Society*. *Comparative Study in Society and History* 8:404-31
11. **Daly, H. E.** (2007). *Ecological Economics and Sustainable Development*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
12. **Danilevski, N.** (1869). «Russia and Europe: a Look at the Cultural and Political Relations of the Slavic World to the Romano-German World. «Zaria».
13. **Dernbach, J. C.** (2009). *Agenda for a Sustainable America*. Washington, D. C.: Environmental Law Institute.
14. **Fleckenstein, W.** (2008). *Greenspan's Bubbles*. New York: McGraw Hill.
15. **Friedman, Th. L.** (2005). *The World is Flat: a Brief History of the Twenty-first Century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
16. **Friedman, Th. L.** (2008). *Hot, Flat, and Crowded*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
17. **Golden, K. C.** (2009). *The Green Economy*. *The Mail. The New Yorker*, February 9 & 16.
18. **Grey, Ch, E.** (1958). *The Epicyclical Evolution of Graeco-Roman Civilization*. *American Anthropologist* 60:13-31.
19. **Halweil, B.** (2004). *Eat Here: Reclaiming Homegrown Pleasures in a Global Supermarket*. New York: W. W. Norton & Company.
20. **Harvard Business Review** (2003). *On Corporate Responsibility*. Boston, MA: Harvard Business School
21. **Imhoff, D.** (2003). *Farming with the Wild*. Healdsburg, CA.: Sierra Club Books.
22. **Koch, R. and Smith, Ch.** (2006). *Suicide of the West*. London: Continuum.
23. **Kowalewski, A.** (2006). *Spoleczne, Ekonomiczne i Przestrzenne Bariery Zrownowazonego Rozwoju (Societal, Economic, and Spacial Barriers of Sustainable Development)*. Krakow: Instytut Rozwoju Miast (Institute of Cities Development).
24. **Krugman, P.** (2008). *The Return of Depression Economics, and the Crisis of 2008*. New York: W. W. Norton and Company.
25. **Laszlo, Ch.** (2005). *The Sustainable Company*. Washington, D.C.: ISLAND PRESS.
26. **Lawrence, F.** (2004). *Not on the Label*. New York: Penguin Books.
27. **Leakey, R.** (1996). *The Origin of Humankind*. New York: Basic Books.

28. **Maddison, A.** (2001). *The World Economy, a Millennial Perspective*. Paris: OECD.
29. **McKibben, B.** (2007). *Deep Economy, the Wealth of Communities and the Durable Future*. New York: Times Books, Henry Holt and Company.
30. **McDaniel, C.** (2005). *Wisdom for a Livable Planet*. San Antonio, TX: Trinity University Press.
31. **Medows, D. and D. Medows et al.** (1972). *The Limits to Growth*. New York: A Signet Book.
32. **Melko, M.** (1969). *The Nature of Civilizations*. Boston: Porter Sargent.
33. **Michnowski, L.** (2006). *Spoleczenstwo Przyszlosci a Trwaly Rozwoj (The Society of the Future and Sustainable Development)*. Warsaw: Polish Academy of Sciences.
34. **Millennium Ecosystem Assessment (2005)**. *Ecosystems and Human Well-Being: Synthesis*. Washington, D.C.: Island Press.
35. **Nijhuis, M.** (2003). «Beyond the Pale Green.» *Grist*. November 17.
36. **Quigley, C.** (1961). *The Evolution of Civilizations*. New York: McMillan Co.
37. **Perkins, B. W.** (2005). *The Fall of Rome, and the End of Civilization*. Oxford: Oxford University Press.
38. **Petrini, C.** (2003). «Slow Food.» *New York Times*. July 26.
39. **Pomeranz, K.** (2000). *The Great Divergence*. Princeton, NJ.: Princeton University Press.
40. **Pretty, J.** (2002). *Agri-Culture*. London: Earthscan Publications, Ltd.
41. **Princen, Th.** (2007). *The Logic of Sufficiency*. Boston: The MIT Press.
42. **Sachs, J. D.** (2008). *Common Wealth, Economics for a Crowded Planet*. New York: The Penguin Press.
43. **Sanderson, S.** (1995). *Civilizations and World Systems*. Walnut Creek, London: Allen and Unwin.
44. **Scharplatz, J.** (2003). «Weeding Out the Skilled Farmer.» *Prairie Writers Circle*. November 26.
45. **Schmid, R.** (2003). *The Untold Story of Milk*. Washington, D.C.: New Trends Publishing.
46. **Snyder, L. (D.)** (1999). *Macro-History, a Theoretical Approach to Comparative World History*. Lampeter, Ceredigion, Wales: UK.: The Edwin Mellen Press, Ltd.
47. **Spengler, O.** (1962). *The Decline of the West*. New York: Vintage Books.
48. **Sorokin, P.** (1957). *Social and Cultural Dynamics*. Boston: Extending Horizon Books.
49. **Steingart, G.** (2008). *The War for Wealth*. New York: McGraw Hill.
50. **Steffen, A.** (2008). *World Changing, A User's Guide for the 21st Century*. New York: Abrams. P. 15.
51. **Targowski, A.** (2009). *Information Technology and Societal Development*. Hershey, PA: IGI Global, Information Science Reference.
52. **Tainter, J. A.** (1988). *The Collapse of Complex Societies*. Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
53. **Toynbee, A.** (1995). *A Study of History*. New York: Barnes & Noble.
54. **World Bank** (2008). *Global Monitoring Report (2008)*. Washington, D.C.: World Bank.

УДК 37.072

Пальянов Михаил Павлович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией сравнительного анализа образовательных систем и международных программ Института развития образовательных систем Российской академии образования, sibinedu@tspu.edu.ru, Томск

Демченко Анна Ростиславовна

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник учреждения Российской академии образования «Институт развития образовательных систем», annarost707@yandex.ru, Томск

Семина Ольга Алексеевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Сибирского государственного индустриального университета, Новокузнецк

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФИЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОВКИ УЧАЩИХСЯ В США И РОССИИ**

Palianov Mikhail Pavlovich

Doctor of pedagogy, professor, Head of the Laboratory for the Comparative Analysis of Educational Systems and the International Programs, Russian Academy's of Education Institute for the Development of Educational Systems, sibinedu@tspu.edu.ru, Tomsk

Demchenko Anna Rostislavovna

Candidate of Pedagogy, chief research scholar, Institute of Educational Systems Development, Russian Academy of Education, sibinedu@tspu.edu.ru, Tomsk

Semina Olga Alexeevna

Senior Teacher, Foreign Languages Department, Siberian State Industrial University, Novokuznetsk

Belovolov Valery Aleksandrovich

Doctor of Pedagogic, proffesor NSPU, NMI of IT MIA, journal.nspu@mail, Novosibirsk

**INTERCONNECTION BETWEEN SPECIALIZED
AND PROFESSIONAL EDUCATION IN THE USA AND IN RUSSIA**

Сложившаяся на сегодняшний день политика в сфере российского профессионального образования оказалась не достаточно эффективной, что проявляется в существенном ослаблении профессиональной школы, системы развития персонала предприятий; разрушении связей между общим, профессиональным образованием и трудом. Помимо этого неблагоприятная

ситуация в большинстве отраслей экономики отрицательно сказывается на профессиональном уровне работников. Под влиянием этих факторов рынок профессий и рынок образовательных услуг в России практически оказались разбалансированными.

Данная ситуация обусловлена наличием ряда проблем в отечественной системе образования: недостаток взаимодействия с работодателями и другими организациями, принимающими участие в профессиональной подготовке учащихся; отсутствие учебных программ, на основе которых можно было бы осуществлять качественное профильное обучение на высоком уровне; слабая ориентированность на формирование у учащихся умения успешно осуществлять профессиональную ориентацию. Показателями сложившейся ситуации является то, что большинство выпускников общеобразовательных и профессиональных учреждений России неадекватно оценивают свою профессиональную перспективу и не обладают умениями в сфере построения собственной профессиональной карьеры, не получают достаточно информации о потребностях рынка труда, не имеют ценностных представлений о профессиональной деятельности. Вышеуказанные затруднения учащихся влияют на их выбор жизненного пути, что в целом отражается на ситуации на российском рынке труда. Наличие данных проблем в отечественной системе образования обусловило необходимость проведения сравнительно-педагогического анализа опыта реализации взаимосвязи профильной и профессиональной подготовки учащихся в образовательных учреждениях России и США.

Результаты исследования ценностных ориентаций учащихся США, показали, что для старшеклассников приоритетными ценностями являются: личная свобода, индивидуальные права, свобода самовыражения. В американской культуре права личности существенно превалируют над ее обязанностями перед обществом. При этом, такие ценности, как социальная ответственность, патриотизм, нравственное и уважительное отношение к старшим, желание выполнять любую «грязную, но оплачиваемую работу», соблюдение законов и др. доминируют, менее предпочтительна альтруистическая деятельность и помощь ближнему. В России же отмечается нравственная дезориентация молодежи; её отрицательное отношение к рабочим специальностям; слабая развитость умений планирования собственной профессиональной карьеры.

Одним из приоритетных направлений модернизации российской системы образования должна стать деятельность по повышению эффективности её профориентационной работы. Целью профориентации школьников является формирование осознанного профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и потребностям общественности в кадрах. К основным задачам профориентации следует отнести: максимальное информирование учащихся о мире и требованиях профессий к личности; активизацию познавательной деятельности учащихся в поиске «своей» профессии; создание условий для прак-

тической пробы сил в различных видах деятельности; формирование профессиональной направленности личности, общественно значимых мотивов выбора профессии; проведение профессиональных консультаций, оказание помощи учащимся в оценке своих способностей и качеств, применительно к конкретным видам трудовой деятельности; формирование профессионального намерения и оказание помощи в его реализации; анализ адаптированности выпускников школы в профессиональных учебных заведениях и на производстве, изучение эффективности всей профориентационной работы [1]. Для осуществления повышения эффективности профориентационной деятельности отечественная система образования нуждается в согласовании профориентационных программ служб занятости с программами отделов образования; взаимодействии с работодателями и различными образовательными учреждениями при разработке данных программ; в наличии специально подготовленных педагогических кадров для их реализации.

С целью преодоления имеющихся затруднений целесообразным представляется обращению к положительному опыту профориентационной работы, которая проводится в образовательных учреждениях США. Данная работа носит вариативный характер, некоторые её этапы сохраняются независимо от типа образовательного учреждения или законодательства того или иного штата. Сначала учащихся постепенно знакомят с миром профессионального труда, выявляют их основные склонности и способности в динамике, на основе чего выстраиваются долгосрочные прогнозы выбора ими профиля дальнейшего обучения. Затем ученикам предлагают попробовать свои возможности в том или ином направлении профессиональной или учебной деятельности.

В качестве одного из наиболее позитивных моментов в профориентационной деятельности образовательных учреждений США можно назвать наличие внешних связей с профессиональными учебными заведениями и предприятиями внутри городов и штатов. Расширение поля такого взаимодействия позволяет не только предоставлять учащимся большую информацию о профессиональной деятельности и потребностях работодателей, но и успешно осуществлять профессиональные пробы для них на предприятиях. При этом профессиональные пробы стимулируют развитие адекватной оценки учащимися собственного уровня готовности к избираемой профессии, способствуют реализации принципа свободного профессионального выбора, носят диагностический и обучающий характер [2]. Установление связей между учебными заведениями и предприятиями организуется в рамках социального партнерства.

Социальное партнерство – это особый тип взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, который предусматривает согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса. Установление связей с социальными партнерами позволяет образовательному учреждению иметь полную информацию о рынке

труда (качественных и количественных показателей его кадровых потребностей); обеспечивать учет требований работодателей к содержанию подготовки специалистов (квалификационные характеристики); эффективно корректировать и разрабатывать учебные программы и материалы; расширять возможности для организации профессиональной практики учащихся, стажировки преподавателей; расширять возможности трудоустройства выпускников; обеспечивать возможность разработки совместных коммерческих проектов для пополнения внебюджетных фондов образовательных учреждений (курсы дополнительной профессиональной подготовки, повышения квалификации и т. д.).

В системе образования США при помощи социальных партнеров функционирует так называемый институт наставничества (на основе экономической поддержки предприятия, пожертвований родительского комитета, школьных попечителей, за счет привлечения необходимых кадров, через взаимодействие с «Центром профессиональной поддержки штата», и пр.).

В результате сравнительно-педагогического анализа подготовки выпускников образовательных учреждений к занятости на рынке труда был выявлен ряд общих и специфических черт, присущих образовательным системам США и России.

В США в рамках работы по профессиональному самоопределению учащихся осуществляется построение их личной профессиональной перспективы, ценностно-смысловые компоненты которой в процессе обучения могут быть изменены и дополнены на основе результатов соответствующей индивидуальной диагностики, а также с учетом условий рынка труда. В определении приоритетных факторов, влияющих на профессиональный выбор, оказывают помощь педагогические и психологические службы внутри внешкольных общественных организаций. Процесс профессионального самоопределения учащегося на разных этапах обучения фиксируется в специальной таблице принятия решений – «портфолио». Поиск способов расширения выбора профессий происходит при поддержке консультативной службы «Guidance», родительского комитета учебного заведения и Национального совета по координации и профессиональному самоопределению молодежи [3].

Опыт реформирования школьных программ в США показал, что целесообразным является создание программ, основанных на принципах обязательности, специализации, дифференциации и интеграции. При реализации таких программ основную массу учащихся приобщают к общим знаниям, тогда как специальные подпрограммы удовлетворяют интересы и развивают способности отдельных групп школьников.

В США распределение учащихся по профилям происходит на основе единого тестирования, подготовка к которому начинается ещё в начальной школе [4]. В России же подготовка к единому государственному экзамену (ЕГЭ) реализует один из этапов профильной подготовки в старших классах и влияет на конструирование индивидуального учебного плана. При этом ЕГЭ как одна

из форм итоговой школьной аттестации на сегодняшний день не гарантирует свободу выбора при поступлении выпускника в вуз. Один из существенных недостатков ЕГЭ состоит в том, что экзамен принимают на местах в школе, что повышает риск возникновения списывания, подтасовки работ и т. п.

Сравнительно-педагогический также анализ позволил установить, что теоретико-методической основой профильной и профессиональной подготовки учащейся молодежи в США является концепция ключевых, базовых навыков (квалификаций). Эта же концепция оказывает всё большее влияние на построение обучения в отечественной системе образования и является выражением общемировой тенденции. В США данная концепция разрабатывается в рамках теории «Образование для карьеры». Под «ключевыми навыками», определяющими успех на рынке труда (навыками готовности к занятости, навыками выживания на рабочем месте) понимаются, прежде всего, умение учиться, наличие необходимого уровня профессиональной подготовки (профессионализм); управление собой: самооценка, постановка целей, планирование карьеры и т. п.; навыки общения и установления эффективных взаимоотношений с людьми и др.

Под «ключевыми квалификациями» понимаются профессионально важные качества и индивидуальные типы профессионального поведения, являющиеся основой широкого круга профессий и не теряющие своего значения при изменении технологии производства. Ключевые квалификации называют также функциональными, к ним относятся абстрактное теоретическое мышление, способность к планированию сложных технологических процессов, творческие и прогностические способности, способность к самостоятельному принятию решений, коммуникативные способности. Практические пути формирования базовых, ключевых навыков находят свое выражение как в допрофессиональной, так и в профессиональной подготовке молодежи.

В процессе сравнительно-педагогического анализа был выделен ряд общих тенденций современной практики профориентационной деятельности в рамках профильной подготовки учащихся в России и США. Во-первых, это введение в процесс обучения специальных профориентационных курсов, основной целью которых является подготовка учащихся к вступлению в мир труда. Во-вторых, это организация производственной практики для учащихся старших классов общеобразовательных учреждений, что является выражением отмеченной выше тенденции интеграции обучения и производительного труда. В-третьих, большое внимание уделяется экономической подготовке учащихся, а также их подготовке к предпринимательской деятельности. В-четвертых, имеется сходство методики профильной подготовки в России и США (широкое применение активных методов обучения, метода практико-ориентированных проектов).

Установлено, что основным назначением профилизации обучения на старшей ступени общеобразовательной школы и в США и в России является ориентация образования на индивидуализацию обучения, соединенного

с процессом социализации обучающихся в реальных условиях рыночных отношений, что должно повысить конкурентоспособность выпускников общеобразовательных учреждений на рынке труда. Как в России, так и в США обучение попадает под влияние общемировых тенденции и строится с учетом принципов региональности, вариативности, индивидуализации обучения, свободы выбора.

В ходе сравнительно-педагогического анализа выявлен ряд различий в подготовке молодежи к занятости на рынке труда в России и США. Организация профильной подготовки в США обеспечивается индивидуальным учебным планом обучающегося, который содержит фиксированный перечень обязательных учебных курсов и возможность выбора из множества практико-ориентированных курсов в течение всего периода обучения, в то время как в российских школах преобладает углубленное изучение предметов, обеспечивающее фундаментальную подготовку учащихся по основным предметам.

Основными направлениями подготовки выпускников школ в США являются: обучение навыкам эффективного поведения в условиях рынка труда; формирование умения построения собственной профессиональной карьеры; создание устойчивых связей с социальными партнерами; обеспечение преемственности общего и профессионального образования. Показательны следующие различия: в США 70% выпускников школ получают начальное и среднее профессиональное образование, в России – 85% выпускников поступают в вузы. Выбор профессии учащимися в США соответствует их профилю обучения в школе, а в России зависит от мнения родителей, друзей, СМИ.

В США социально-экономическое и педагогическое окружение ориентирует учащихся на получение профессиональной подготовки; обязательную производственную практику на малых предприятиях в течение учебного года; включение учащихся в основные сферы деятельности (образовательную, производственно-практическую, социально-активную, культурно-досуговую) с формированием соответствующих квалификаций; российские же школьники ориентированы главным образом на получение высшего образования.

Выявлено, что имеющая место во всем мире современная тенденция введения альтернативного оценивания в образовании, дополняющего стандартизированное тестирование, получила распространение и в США. В настоящее время американскими учеными достаточно хорошо раскрыта и обоснована необходимость аутентичного оценивания, и осуществляются дальнейшие поиски путей сохранения баланса между двумя направлениями. В последние годы в США значительное распространение получила технология оценивания эффективности обучения в форме портфолио. Определено, что в США данный метод относят к одному ряду с оцениванием на основе результатов и используют, в основном, при оценивании приобретенных квалификаций: академических, профессиональных и универсальных социальных.

В практике реализации профессионального образования в России и США также имеется ряд общих тенденций. В первую очередь, это введение широкого базового профессионального обучения, что способствует формированию как профессиональных, так и ключевых квалификаций, необходимых современному работнику. Для обеих стран на настоящем этапе характерно укрупнение профессиональных областей, объединяющих группы специальностей. Подготовка учащихся в системе профессионального образования осуществляется по широким профессиональным направлениям, что способствует формированию их профессиональной мобильности, а также создает возможность трансформировать полученные навыки в случае изменения содержания труда. При этом в профессиональном образовании обеих стран наблюдается тенденция увеличения объема общеобразовательной подготовки, что также является выражением общемировой тенденции.

Подготовка выпускников системы профессионального образования к трудоустройству в США осуществляется с помощью фиксации результатов обучения, практики отслеживания трудоустройства выпускников, усиление связей работодателей с образовательными учреждениями, значительное влияние социальных партнеров на политику и содержание профессиональной подготовки молодежи (профессиональные программы, деятельность консультативных комитетов, ресурсных центров, специальных лабораторий и др.) Данные особенности американской системы профессионального образования в виду своей эффективности представляют значительный адаптационный потенциал для внедрения в российскую систему образования.

В результате сравнительно-педагогического анализа выявлено, что в качестве адаптационного потенциала для повышения эффективности взаимосвязи профильной и профессиональной подготовки в России целесообразно заимствовать из соответствующего опыта США следующие организационно-педагогические условия: проектирование непрерывного образовательного процесса «школа – профессиональное образование» с учетом спроса и предложения на рынке труда; ориентированность образовательного процесса на формирование готовности выпускников образовательных учреждений планировать свою профессиональную карьеру; расширение и углубление взаимодействия образовательного учреждения и социальных партнёров, обеспечивающие преемственность и интеграцию уровней профильного и профессионального образования; формирование профессионального самоопределения учащихся с учетом их индивидуальных возможностей и склонностей, а также требований рынка труда (это возможно за счет наличия малого количества профилей в школе, практико-ориентированных элективных курсов, непрерывного психолого-педагогического сопровождения профессиональной ориентации учащихся); вовлечённость учащихся в производственный процесс предприятия, в реальные отношения между работодателем и работником.

Включение элементов практической деятельности в процесс профильной и профессиональной подготовки особенно эффективно в плане формирова-

ния у учащихся опыта производственной и предпринимательской деятельности, повышения степень их готовности к выходу на рынок труда, развития активность в поиске рабочего места и конкурентоспособности на рынке труда.

Таким образом, опыт осуществления взаимосвязи профильной и профессиональной подготовки в США представляет значительный адаптационный потенциал для российской системы образования, который целесообразно использовать при разработке подходов к организации и осуществлению взаимосвязи профильной и профессиональной подготовки в российской системе образования.

Перспективным, на наш взгляд, является дальнейшее изучение использования опыта США в области взаимосвязи профильного и профессионального обучения при подготовке конкурентоспособных специалистов и педагогических кадров для обеспечения данной взаимосвязи.

Библиографический список

1. **Пальянов, М. П.** Профессиональное образование в России и за рубежом [Текст]: Коллективная монография / А. Д. Копытов, М. П. Пальянов, А. К. Кусайнов и др. – Томск: Изд-во СТТ. – 2009. – 224 с.
2. **Arnovе, R. F.** Comparative and international education society (CIES) facing the twenty-first century: challenges and contributions // *Comparative Education Review*. – Vol. 45. – № 4. – 2001. – P. 477 – 503.
3. **Cray, K, Herr, E.** Other ways to win: creating alternatives for high school graduates. – Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company, 2000. – 198 p.
4. **Meier, D.** Will standards save public education? / Ed. by Coehen J. and Rogers J. – Boston, MA: Beacon Press, 2000. – 89 p.

РАЗДЕЛ II

ИНФОРМАЦИОННЫЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.147:004

Тажигулова Гульмира Олжабаевна

Доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой машиноведения Карагандинского государственного университета имени академика Е. А. Букетова, tgogulmira@mail.ru, Караганда

Жетписбаева Бахытгуль

Доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков Карагандинского государственного университета имени академика Е. А. Букетова, shbacha@mail.ru, Караганда

Базикова Карлыгаш

Старший преподаватель кафедры прикладной математики Карагандинского государственного университета имени академика Е. А. Букетова, karligasch_2008@mail.ru, Караганда

ПОНЯТИЕ «ФОРМАЛИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ» В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ОБРАЗОВАНИЯ

Tazhigulova Gulmira Olzhabaevna

The doctor of pedagogical sciences, the senior lecturer, managing chair of cars of the Karaganda state university of a name of academician E. A. Buketova, tgogulmira@mail.ru, Karaganda

Zhetpisbaeva Bahytgul

The doctor of pedagogical sciences, the professor, the dean of faculty of foreign languages of the Karaganda state university of a name of academician E. A. Buketova, shbacha@mail.ru, Karaganda

Bazikova Karlygash

The senior teacher of chair of applied mathematics of the Karaganda state university of a name of academician E.A.Buketova, karligasch_2008@mail.ru, Karaganda

THE CONCEPT OF «FORMALIZATION OF KNOWLEDGE» IN THE CONTEXT OF INTEGRATION OF INFORMATION TECHNOLOGY AND EDUCATION

Основу любого исследования составляют понятия – представления об общем, наиболее существенном, особенном в изучаемых явлениях и предметах. Формирование понятий – результат познания, исследования пред-

метной области, изучение закономерностей и тенденций ее развития. Исследование сложившегося терминологического аппарата позволило уточнить значение отдельных дефиниций в области педагогической инноватики. По мере углубления представлений о предметной области понятия совершенствуются, старые понятия уточняются, возникают новые, часть понятий перестает адекватно отражать содержание реалий и переходит в разряд малоупотребительных [1].

В данной статье опорным терминологическим понятием мы избрали «информацию» как общенаучную категорию применительно к задачам информатизации общества и образования. В настоящее время употребляется сотни дефиниций «информации», зачастую противоречивых и взаимоисключающих друг друга. Это выражение этапа информатизации всех сфер человеческой деятельности.

В информатике знания, представленные в виде, доступном для кодирования принято называть данными, а их содержание – информацией. Можно сказать, что данные несут информацию о стоящих за ними знаниях.

В Концепции единого информационного пространства Республики Казахстан признано, что «информация и ее высшая форма – знания – являются решающим фактором, определяющим развитие общества» [2].

Информация, как превращенная форма знания, нужна человеку для решения определенных задач. Темпы роста познания, накопления ценной информации – важный показатель информатизации общества. Сама по себе никакая информация не способна увеличить производство материальных и культурных ценностей. Она только тогда в состоянии принести пользу, когда воплощена в новейшую технику и технологию, непреходящие ценности культуры, в знания и опыт людей, в разнообразные формы общения людей, во всю систему общественных отношений. Ценность информации может стать действительной ценностью только тогда, когда она, способствует всестороннему развитию и раскрытию духовного потенциала людей. Для взаимного превращения знания и информации совместно с информатиками необходимы усилия логиков, лингвистов, психологов.

Самая ценная для нас информация – достаточно полезная, полная, объективная, достоверная и новая. Важно подчеркнуть, что информация как превращенная форма знания не совпадает с самим знанием. Информация существует как хранящиеся и передаваемые в обществе тексты (в обобщенном понимании этого слова), а знание существует как личное достояние знающих.

В широком смысле слова знания – целостная систематизированная совокупность научных понятий о закономерностях природы, общества и мышления, накопленных человечеством. Знания людей представляют собой проверенный практикой результат познания действительности, являющемся верным ее отражением в их мышлении в виде «картины мира» [3].

Информация активно воздействует на сознание и поступки людей. Сознательно отобранная и целеустремленная информация обладает

большой убедительной силой и способна серьезным образом изменить образ мыслей. Мнение каждого человека, а с ним и общественное мнение, формировать взгляды и поступки людей, соответствующие общественным требованиям.

В процессе производства, общественной жизни, в быту люди вступают друг с другом в разнообразные отношения, обусловленные их положением в системе общественного производства, характером выполняемого труда, местом в социальной структуре общества, полом, возрастом, местом проживания и т. д. Эти отношения неразрывно связаны с информационным взаимодействием людей, социальных групп, со сбором, хранением, переработкой, передачей и восприятием информации.

Информационная связь, информационное взаимодействие, то есть постоянный обмен информацией, сведениями о различных явлениях и процессах действительности, с тем чтобы успешно выполнять свою социальную роль, управлять многочисленными объектами окружающего мира, управлять самим собой – непереносимое условие функционирования и развития общества, жизни и развития каждого человека.

Информационные процессы (сбор, обработка и передача информации) всегда играли важную роль в науке, технике и жизни общества. С ростом объема информации просматривается устойчивая тенденция к автоматизации этих процессов. Формирование информационного пространства обуславливает необходимость автоматизации информационного обеспечения человеческой деятельности.

Материальной основой информационных процессов являются средства, с помощью которой осуществляются сбор, хранение, передача и обработка информации т. е. технологии. Информационные технологии – это совокупность способов и средств информационных процессов, при которых происходит качественное изменение обрабатываемых объектов.

Информационная технология обладает интегрирующим свойством по отношению как к научному знанию в целом, так и ко всем остальным технологиям. Она является важнейшим средством реализации, так называемого формального синтеза знаний. Информационную технологию в данном контексте можно считать технологией использования программно-аппаратных средств вычислительной техники в какой-либо предметной области.

Из курса Информатики известно, что формализация данных – приведение данных, поступающих из разных источников, к одинаковой форме, чтобы сделать их сопоставимыми между собой, то есть повысить их уровень доступности в информационных системах [4].

В процессе познания окружающего мира человечество постоянно использует моделирование и формализацию. Формализация (от лат. forma – вид, образ) – отображение результатов мышления в точных понятиях и утверждениях. Формализация – отображение абстрактных объектов с помощью символов [5]. При изучении нового объекта сначала обычно строится его описательная информационная модель на естественном языке, затем она

формализуется, то есть выражается с использованием формальных языков (математики, логики и др.).

Стремление человечества автоматизировать «интеллектуальные процессы», посредством информационных технологий породила особую область деятельности – инженерия знаний, занимающаяся методами получения экспертных знаний от специалистов для представления их в ЭВМ. И вместо терминов «информация» и «информационные ресурсы» все чаще стали употреблять термин «ресурсы знаний», а информационные работники стали называться «специалистами по знаниям». Технологии, формирующие базы знаний, стали называть информационными системами.

Инженерия знаний – это область информационной технологий, цель которой – накапливать и применять знания, не как объект обработки их человеком, но как объект для обработки их на компьютере. Для этого необходимо проанализировать знания и особенности их обработки человеком и компьютером, а также разработать их машинное представление. Цель инженерии знаний – обеспечить использование знаний в компьютерных системах на более высоком уровне, чем до сих пор – актуальна. Но следует заметить, что возможность использования знаний осуществима только тогда, когда эти знания существуют, что вполне объяснимо. Знание – система абстрактных объектов, доступная пониманию конкретного человека или общества людей. В зависимости от особенностей самого процесса понимания знания разделяют на простые и сложные, явные и неявные, точные и неточные, поверхностные и глубокие и многие другие виды. Теоретические знания – знания, полученные путем отвлеченных рассуждений, не предполагающих обращения к непосредственному эмпирическому опыту; эмпирические – знания, полученные путем практических рассуждений, опирающихся на непосредственный эмпирический опыт.

Формализация уточняет содержание путем выявления его формы и может осуществляться с разной степенью полноты. Выражение мышления в естественном языке можно считать первым шагом формализация. Дальнейшее ее углубление достигается введением в обычный язык разного рода специальных знаков и созданием частично искусственных и искусственных языков. Логическая формализация направлена на выявление и фиксацию логической формы выводов и доказательств. Полная формализация теории имеет место тогда, когда совершенно отвлекаются от содержательного смысла ее исходных понятий и положений и перечисляют все правила логического вывода, используемые в доказательствах. Такая формализация включает в себя три момента:

- 1) обозначение всех исходных, неопределяемых терминов;
- 2) перечисление принимаемых без доказательства формул (аксиом);
- 3) введение правил преобразования данных формул для получения из них новых формул (теорем).

Каждая из информационных систем соотносится с определенной сферой деятельности человека, называемой *предметной областью*, выделенной и

описанной в соответствии с некоторыми целями. Это описание представляет собой: *совокупность сведений обо всех объектах, явлениях, фактах и процессах, выделенных с точки зрения рассматриваемой деятельности; описание отношений между выделенными элементами; описание всех возможных воздействий на элементы и отношения между ними в результате осуществления деятельности* [6].

Информационные системы обычно ориентированы на выполнение заданных функций в соответствующей им сфере деятельности человека. Для обозначения сведений о предметной области используется обобщенное понятие – данные. Состояние предметной области считается определенным, если известны данные об объектах и процессах соответствующей части реального мира. Данные об объектах и процессах представляются в знаковой форме.

Представление или описание предметной области человеческой деятельности с использованием знаковых систем называют формализацией знаний.

Общедоступным является описание предметной области на естественном языке. В этом случае пользователи информационных систем в каждый момент времени, опираясь на свои знания естественного языка, умеют установить истинность его конструкций по отношению к реальному миру. Совокупность конструкций естественного языка, определяющих все истинные в этот момент времени объекты и процессы реального мира, составляет описание предметной области в виде текстов, и может являться конечным результатом процесса формализации знаний.

Для формализации знаний о реальном мире может оказаться достаточным использовать такие конструкции естественного языка, которые позволяют однозначно именовать объекты и описывать процессы в виде системы понятий. Так же могут быть использованы искусственные знаковые системы – формальные языки. При этом вводятся абстрактные языковые конструкции, которым ставятся в соответствие объекты и процессы реального мира. Тем самым осуществляется описание знаний в виде формальных моделей данных. Произвольный формальный язык, используемый для описания предметной области, базируется на конкретном наборе первичных абстрактных конструкций, которые определяют или описывают данные и изменяют их. Эти данные отражают закономерности, существующие в предметной области, и позволяют установить новые факты, не зафиксированные в ней на данный момент времени, однако потенциально возможные и являющиеся моделью знаний пользователей о реальном мире. Обобщая, можно сделать вывод, что формализация знаний – это представление их в виде некоторым образом организованных данных о предметной области.

Чтобы отличать данные о реальном мире, представленные в виде неорганизованных естественно-языковых конструкций или логически не связанных между собой понятий или абстрактных формально-языковых конструкций от организованных данных, принято для обозначения последних

применять термин «формализованные знания» или просто «знания». При этом выделяют три особенности знаний, отличающих их от данных: интерпретируемость, связанность (классифицирующая связанность) и ситуативность. Все три особенности предполагают такую организацию данных о предметной области, при которой предусмотрено явное описание системы, лежащей в основе их формализации.

Знания, или данные с рассмотренными особенностями, с помощью специальных систем управления (систем управления базами знаний – СУБЗ) создают и ведут как единую систему, называемую базой знаний (БЗ). При представлении знаний в компьютерах наибольший интерес вызывает прагматическая сторона дела, информационный аспект знаний. В информационном аспекте в качестве знаний мы воспринимаем:

- понятия, аксиоматические отношения;
- факты, типовые примеры, типичные задачи;
- алгоритмы, программы для компьютера и т. д.

Вся эта совокупная информация, переведенная на машинные носители и введенная в компьютер, будет называться базой знаний. В этом случае для знаний существуют единые методы описания, хранения и преобразования, а также взаимодействия с ними пользователей и других баз знаний. Для описания перечисленных методов используют формальные системы, которые называют моделями представления, преобразования, хранения знаний, а также взаимодействия с ними.

Для формализации знаний на основе формально-языковых знаковых систем применяются два класса моделей, которые получили название моделей структурированных и неструктурированных данных. Основные их отличия связаны с:

- содержанием тех знаний, которые предстоит формализовать;
- технологией формализации;
- последующим использованием формализованных знаний или со спецификой интеллектуальной системы, частью которой они являются.

В основе технологии формализации знаний с использованием моделей структурированных данных лежит так называемый объектно-ориентированный подход.

Формализация знаний с использованием моделей неструктурированных данных реализуется в два этапа: первый этап – формализация знаний на основе естественно-языковой знаковой системы, в результате которой получают естественно-языковые данные наиболее часто в виде текстов различных жанров или звучащей речи; второй этап – индексирование.

Мы, в повседневной жизни встречаемся с массой примеров, ставшей уже традиционной, по формализации знаний. К примеру, руководствуясь общепринятыми требованиями, утвержденными в определенных нормативных актах или просто традиционно принятых, по мере необходимости составляем документы. Так, титульный лист научной работы по правилам имеет определенный набор реквизитов, которые несут не-

кую информацию и смысловую нагрузку. Название документа определяет структуру работы. Следующий пример – направление пациента в медицинскую лабораторию. Также документ имеет реквизиты, которые определяют действия лаборанта. О системных требованиях к ПК мы привыкли видеть на обложках дисков с определенными программными продуктами. Чтобы запустить этот программный продукт компьютер должен иметь соответствующие ресурсы, которые описаны посредством буквенных обозначений. В данном случае буквенные обозначения несут определенную смысловую нагрузку.

Технология формализация знаний в информационных системах происходит примерно также. Приобретение знаний реализуется с помощью двух функций: получения информации извне и ее систематизации. При этом в зависимости от способности системы к логическим выводам возможны различные формы приобретения знаний, а также различные формы получаемой информации. Форма представления знаний для их использования определяется внутри системы, поэтому форма информации, которую она может принимать, зависит от того, какие способности имеет система для формализации информации до уровня знаний все, вплоть до формализации информации, т. е. чем выше способности машины к логическим выводам, тем меньше нагрузка на человека.

Если информационная система совсем лишена такой способности, то человек должен заранее подготовить функции, необходимые ИС для приобретения знаний. Необходимо преобразовать специальные знания из какой-либо области в машинный формат, но для этого нужен посредник, хорошо знающий как предметную область, так и инженерию знаний. Таких посредников называют инженерами по знаниям, в нашем случае – специалист определенной профессии.

Основой информационной деятельности специалиста являются знания об объектах и предметах данной деятельности. В связи с этим функция поддержки информационной деятельности представляет собой поддержку знаний. Отсюда можно сделать два вывода:

1) будучи объектом поддержки, знания должны быть выражены в некоторой форме;

2) став объектом, имеющим некоторую форму, знания становятся объектом взаимодействия с ними пользователей информационных систем.

Тогда функциональное назначение ИТ профессиональной деятельности сводится к реализации двух групп функций:

1) формализация знаний ИС;

2) организация взаимодействия между формализованными знаниями и пользователями.

Реализация этих функций представляет собой две взаимосвязанные проблемы. Для их решения выдвигаются две центральные идеи, на которых предлагается базировать структуру информационных систем:

– формализация профессиональных знаний пользователей ИС;

– интеллектуализация взаимодействия с формализованными профессиональными знаниями, необходимыми для принятия решений.

Суть идеи интеллектуализации взаимодействия с формализованными знаниями состоит в придании взаимодействию с ИС некоторых свойств, позволяющих вступить в диалог. Для передачи знаний в пользование людей-носителей необходимо существование инструмента формализации знаний. Это означает, что инструмент должен существовать в некотором виде еще до начала решения задач формализации.

Из всего многообразия предлагаемых технологий формализаций знаний нам необходимо определить – как оптимально использовать возможности данных технологий, чтобы научить студентов формализовывать знания в предметной области деятельности.

Подготовка будущего специалиста к процессу формализации знания в предметной области деятельности определяет последовательное изменение методов, форм и мотивации его в образовательном пространстве, т. е. разработки и внедрения инновационных программ. Успешность их реализации во многом будет определяться способностью образовательного сообщества правильно организовать процесс внедрения инноваций [7].

Поэтому актуальны вопросы разработки и внедрения инновационных программ по подготовке студентов к информационно-профессиональной деятельности, ориентированной на процесс формализации знаний посредством ИТ.

Библиографический список

1. **Храпченкова, И. В.** О социально-экономических предпосылках инноваций в системе образования [Текст] / И. В. Храпченков, В. Г. Храпченков // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 155–162.
2. **Концепция** единого информационного пространства РК (Постановление ПП РК от 29 июля 1998 г. № 715) // САПП РК. – 1998. – № 25. – 214 с.
3. **Шрейдер, Ю. О.** Информатика и культура [Текст] / Ю. О. Шрейдер. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990. – 133 с.
4. **Информатика.** Базовый курс [Текст] / С. В. Симонович и др. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 640 с.
5. **Логический словарь:** ДЕФОРТ [Текст] / Под ред. А. А. Ивина, В. Н. Переверзева, В. В. Петрова. – М: Мысль, 1994. – 268 с.
6. **Потеев, М. И.** Основы аналитической дидактики [Текст]: Учеб. пособие / М. И. Потеев. – СПб.: ЛИТМО; 1992. – 167 с.
7. **Маричев, И. В.** Информационное и научное обеспечение развития образовательного пространства морского академического комплекса [Текст] / И. В. Маричев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 69–77.

РАЗДЕЛ III

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК: 371:321.2

Михальцова Любовь Филипповна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, mihal_lf@mail.ru, Новокузнецк

СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Mikhaltsova Liubov Filippovna

The Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, mihal_lf@mail.ru, Novokuznetsk

THE SYSTEM OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF VALUE AND MEANING ORIENTATIONS OF THE FUTURE TEACHERS TO CREATIVE SELF-DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF CONTINUOUS EDUCATION

Современная тенденция образования на гуманизацию и возрастающая потребность в специалистах, способных осуществлять ценностно-смысловое развитие обучаемых, определяют его новые цели и задачи, основная парадигма которого в качестве одного из приоритетов определяет развитие творческой личности с ярко выраженной субъектной позицией, способной адаптироваться в изменяющемся мире.

Значимость указанных процессов соответствует целям и задачам, представленным в приоритетных программных документах развития отечественного образования: «Национальная доктрина образования на период до 2025 г.», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», где обращается внимание на необходимость формирования самостоятельных, мобильных, творческих и уверенных в себе личностей. Реализация содержания названных документов востребована при вхождении России в единое образовательное пространство.

Вследствие этого, для успешного творческого саморазвития необходимо выявление и реализация соответствующих условий. В педагогической литературе значительное количество исследований направлено на разработку педагогических условий, изучению которых посвящены труды

отечественных и зарубежных ученых: В. И. Андреев, Ю. К. Бабанский, С. П. Беловолова, В. П. Беспалько, Р. Зинсер, А. И. Кирьякова, Т. А. Ивенина, Т. А. Костюкова, В. Я. Ляудис, Н. А. Менчинская, Е. Л. Руднева, Э. Тарговски и другие.

Используя понятие «условия», мы придерживаемся точки зрения Н. Ю. Посталюк о том, что это взаимосвязанная совокупность мер, осуществляемых в образовательном процессе высшей школы для эффективного научно-организационного обеспечения профессиональной подготовки студентов [3]. Выделяя в комплексе необходимые условия, мы обеспечиваем возможность их преобладания в решении обозначенной проблемы на различных этапах исследования. Достаточные же условия – это условия, привнесенные исследователем в определенный комплекс, расширяющие его возможности по решению проблемы исследования и обеспечивающие ее новизну.

Для выявления комплекса организационно-педагогических условий, способствующих эффективному формированию ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие при непрерывном образовании, были учтены такие факторы, как:

- социальный заказ общества высшей школе и имеющийся педагогический опыт в аспекте исследуемой проблемы;
- возможности решения поставленной цели в условиях образовательных учреждений разного типа;
- закономерности и принципы осмысленного отношения к творческому саморазвитию в условиях непрерывного образования;
- интересы к творчеству и желание субъектов образования включаться в разные виды образовательной творческой деятельности.

Концептуальные положения творческого саморазвития личности, методология исследования, результаты поисково-аналитического этапа педагогического эксперимента, педагогический опыт соискателя позволили выявить и реализовать следующий комплекс взаимообусловленных организационно-педагогических условий для эффективного формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие, которые мы рассматриваем как необходимые и достаточные: а) непрерывное образование будущих педагогов как постоянное обучение, переход от развития к саморазвитию, от информационного к продуктивному обучению; б) дидактическая система будущих педагогов; в) интенсификация процессов самости как повышение уровня творческого саморазвития. Каждое из обозначенных организационно-педагогических условий формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие будет рассмотрено отдельно, однако, в реальной практике в условиях непрерывного образования они реализовывались по принципу взаимодополнения и взаимообогащения.

В современном педагогическом процессе прослеживаются новые парадигмы образования, широко обсуждаются цели, содержание, средства, кон-

цепции развития личности и система ценностных ориентаций обучающиеся, которые являются эпицентром осмысленной деятельности, основанной на культуре и творчестве обучающихся в обновленном континууме. Система подготовки будущих педагогов, по нашему мнению, является одним из ключевых этапов непрерывного образования специалистов, что обеспечивает их личностно смысловое развитие, способность к саморазвитию и самодетерминации.

Реализация непрерывного образования обусловлена следующими социальными предпосылками: а) непрерывное самообразование как внутренняя потребность личности в постоянном увеличении знаний, умений и расширении форм деятельности; б) осознание на государственном уровне необходимости постоянного поддержания высокого уровня профессиональных знаний, умений, навыков как потенциального условия эффективной деятельности; в) осознание личностью потребности в непрерывном повышении своего профессионализма как условия экономического и социального благополучия [1].

Принципами непрерывного образования являются:

— принцип доступности образования, который означает, что государство и общество создают для своих граждан необходимые и достаточные условия реализации их права на образование и доступность обучения в учебных заведениях по всей вертикали образования;

— принцип органического единства вертикального и горизонтального процессов развивающего обучения, реализация которого обеспечивает постоянное поддержание знаний, умений и навыков в объеме необходимом и достаточном для успешного выполнения профессиональных функций;

— принцип воспроизводства креативной личности в процессе обучения как одно из фундаментальных требований непрерывного образования, при этом, критерием этого принципа становится интеллектуальное и духовное воспроизводство личности, способной к приращению нового знания или созданию нового и уникального продукта;

— принцип непрерывности приращения научного знания заключается в постоянном накоплении новых фактов и идей в логике эволюции науки.

Гносеологическими истоками современного процесса непрерывного образования Н. А. Лобанов считает: а) непрерывное самообразование неформализованной социальной группы (интеллектуальной элиты) как исторически сложившейся традиции в образовании; б) осознание на государственном уровне необходимости постоянного поддержания достаточного уровня профессиональных знаний специалиста; в) осознание потребности в непрерывном повышении профессионального знания как условия своего профессионального роста, экономического и социального благополучия [2]. Два последних источника мы рассматриваем в качестве глобальных факторов становления непрерывного образования как системы, один из которых носит объективный, а другой субъективный характер. Воздействие этих факторов на систему образования, в конечном счете, на всю социальную сферу

общества, определяет состояние и интенсивность развития непрерывного образования.

Непрерывное образование в нашем исследовании как базовое условие формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие отличается от традиционного институционального понимания. Это дополнительное, допрофессиональное, профессиональное и послевузовское образование, позволяющее респондентам осуществлять непрерывный переход от развития к высшей и осмысленной форме – саморазвитию, от информационного к продуктивному обучению, от школы памяти к школе мысли, чувства и активным творческим действиям в статусе школьника-студента-учителя. Эти действия детерминированы внутренними механизмами самости, что способствует созданию и представлению образовательного продукта, результатом которого являются не только получаемые знания, но и способы сотворчества, повышение уровня творческого саморазвития, ценности и компетенции, созданные или проявленные в процессе их деятельности.

В условиях непрерывного образования создаются оптимальные возможности для творческого саморазвития будущих педагогов нового типа, для которых характерно осознание смысло-жизненных ориентиров; мотивация на творческую и рефлексивную деятельность; готовность отвечать за личностное и профессиональное саморазвитие; активная включенность в самостоятельный выбор жизнедеятельности; желание проектировать личностное саморазвитие на перспективу.

Непрерывность образования обусловлена разными видами деятельности будущих педагогов, способствующими творческому саморазвитию: художественно-эстетическая, духовно-нравственная, научно-исследовательская, учебная, педагогическая практика студентов; профессиональная деятельность молодых учителей, участие в работе экспериментальных площадок, сотрудничество с обучающимися образовательных учреждений разного типа, в том числе, с зарубежными будущими педагогами в рамках Российско-американской научно-исследовательской лаборатории, Американско-российского центра, Русского клуба и др. Непрерывный характер образования способствует разностороннему, целостному и творческому саморазвитию субъектов образования разных возрастных категорий.

Дидактическая система будущих педагогов является следующим необходимым взаимообусловленным организационно-педагогическим условием совершенствования процесса формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие.

Дидактическая система будущих педагогов, представляющая собой преемственность содержания образования и совокупность дидактических средств учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности, способствует развитию профессионального самосознания, творческих способностей; преемственности дидактических средств на каждом этапе обучения; прогнозированию психологических механизмов развития,

выступающими как актуализация противоречия в восприятии этой педагогической проблемы посредством выявления ее социально-культурно-педагогического контекста; обеспечению диагностики и мониторинга формирования ценностно-смысловых ориентаций и выявлению уровня творческого саморазвития в соответствии с критериально-уровневым аппаратом исследования.

Для совершенствования системы взаимодействия образовательных учреждений разного типа, участвующих в исследовании, в образовательный процесс подготовки будущих педагогов были внесены соответствующие изменения на каждом этапе непрерывного образования, включающие комплекс программно-методического обеспечения, разработанный соискателем совместно с отечественными и зарубежными учеными, целью которого является создание комфортных условий для повышения уровня творческого саморазвития будущих педагогов.

Широкое применение комплекса программно-методического обеспечения процесса формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие способствовало решению следующих дидактических задач:

- составление будущими педагогами траектории личностно-творческого саморазвития в разных видах педагогической деятельности;
- формирование базовой системы ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие;
- определение методов и средств формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования;
- проектирование будущими педагогами «Я-концепции творческого саморазвития»;
- расширение сферы сотворчества в разных видах образовательной деятельности: проектной, учебно-научно-исследовательской, художественно-эстетической, духовно-нравственной и др.;
- определение уровня творческого саморазвития будущих педагогов;
- выявление барьеров творческого саморазвития и своевременная коррекция индивидуальных планов саморазвития.

Программно-методическое обеспечение процесса формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования направлено на:

- ознакомление будущих педагогов с понятийным аппаратом в области аксиологии и осмысление ценностно-смысловых ориентаций, влияющих на уровень творческого саморазвития;
- предварительную диагностику субъектов образования и выявление системы ценностей для творческого саморазвития;
- усвоение основ процесса и результата творческого саморазвития будущих педагогов с опорой на личностно значимые и профессиональные ценности;

- осознанное ранжирование ценностей, способствующих творческому саморазвитию;
- использование разнообразных форм, методов и средств успешного творческого саморазвития;
- рефлексирование, контролирование и целенаправленное проектирование своей творческой деятельности;
- формирование умения регулировать основные приемы самовоспитания (самонаблюдение, самоопределение, самооценка, самоотчет, самовнушение, самоорганизация, самонастрой, самоприказ, саморегуляция, самосовершенствование, самоконтроль, самоанализ и самоотчет) и др.

Программно-методическое обеспечение педагогической технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования включало: а) содержание образования (сквозные учебные программы в условиях непрерывного образования для школьников, студентов, учителей, учебно-методические рекомендации и учебно-методические комплексы, элективные курсы и т. п.); б) дидактические формы, методы и средства; в) аксиологические компоненты, способствующие формированию ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие.

При реализации дидактической системы будущих педагогов среди механизмов саморазвития были выделены:

1. Целеполагание будущими педагогами своего творческого саморазвития и себя как регулятора этого процесса. Учитывая невозможность одновременной реализации всех потенциальных особенностей личности, будущий педагог совершает сознательный выбор именно тех целей, которые важны и имеют реальные возможности их воплощения в процессе эффективного творческого саморазвития.

2. Осознание процессов самости (самопознание, самопрограммирование, самовоспитание, самообучение, самосовершенствование, самоанализ, самокоррекция и самопозиционирование) на основе самодиагностики ценностей, индивидуальных возможностей и способностей.

3. Оценка результатов своей учебной и педагогической деятельности, осознание возможных личностно-профессиональных трудностей в дальнейшей педагогической деятельности.

4. Осознание и самостоятельный выбор средств, способов, условий, необходимых для разрешения противоречий между требованиями к педагогической профессии и внутренней готовностью будущих педагогов к их осуществлению; между естественной личностной потребностью будущих педагогов к самореализации, самообразованию, самосовершенствованию и возможностями достижения этого в условиях учебной и профессиональной деятельности.

5. Анализ причин успеха и неудач, самостоятельный выбор педагогических средств, необходимых для преодоления барьеров творческого саморазвития будущих педагогов: профессионально-педагогические барьеры

– это отсутствие интереса к педагогическим инновациям; низкий уровень методологической культуры; отсутствие умения творчески использовать опыт других; низкий интерес к инновационным технологиям образования и отсутствие стремления к высоким результатам своей деятельности; организационно-педагогические барьеры – это сложности в регулировании и организации процесса формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие, недостаточность условий для творческой самореализации будущих педагогов.

Диагностика педагогического исследования и разработанный критериально-уровневый аппарат позволили оценить эффективность реализуемого дидактического обеспечения, своевременно корректировать и определять уровни сформированности ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов, их умение решать сложные, нестандартные педагогические задачи, используя собственный опыт с опорой на систему личностно значимых ценностей, осознанно и самостоятельно демонстрировать педагогическое самосознание посредством реализации «Я – концепции творческого саморазвития».

Формированию творческих умений и навыков, реализации разнообразных форм, методов и средств успешного творческого саморазвития будущих педагогов способствовало расширение образовательного пространства для проявления инициативы, как в формате будущей профессиональной деятельности, так и за ее пределами. Это участие будущих педагогов в школьном и студенческом самоуправлении, творческих конкурсах, научных обществах, предметных олимпиадах и мастер-классах молодых учителей, подготовка образовательных продуктов деятельности: рефератов, творческих проектов, курсовых и выпускных квалификационных работ, студенческих средств массовой информации, печатных изданий, научных публикаций, творческих отчетов молодых учителей в условиях непрерывного образования.

Наличие в педагогической практике противоречия между ориентацией на организационные формы осуществления традиционного образовательного процесса и все более утверждающейся в мировой образовательной практике личностно ориентированной модели образования, способствовало выявлению в рамках нашего исследования следующего организационно-педагогического условия – интенсификации процессов самости как повышения уровня творческого саморазвития будущих педагогов.

Интенсификация обучения продолжает оставаться одной из ключевых проблем современного образования. Информационный взрыв и современные темпы прироста научной информации, которую нужно успеть передать студентам за время обучения, побуждают преподавателей искать выход из создавшегося положения и ликвидировать пробелы за счет новых педагогических приемов, одним из которых является интенсификация процессов самости.

В нашем исследовании дефиниция «интенсификация» тесно связана с понятием «интенсификация обучения» и «активизация обучения».

Интенсификация обучения – это передача большего объема учебной информации обучающимся при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний. Для успешной интенсификации учебного процесса разработаны и внедрены в условиях непрерывного образования научно обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

Под активизацией учебной деятельности понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса обучающихся, самостоятельности, творческой активности в усвоении знаний, формированию умений, навыков в их практическом применении, способностей прогнозировать педагогические ситуации и принимать самостоятельные решения.

Интенсификации процессов самости способствовало решение таких дидактических задач как: а) стимулирование участников эксперимента к общению и оценке фактов, событий, действий, вызывающих потребность в самопознании, б) расширение опыта успешной творческой деятельности в разных видах сотворчества и составление будущими педагогами траектории личностно-творческого саморазвития; в) совместное моделирование педагогических и жизненных ситуаций, поиск творческих решений, использование ролевых и деловых игр, обучение гуманному отношению через коллектив в процессе самопознания, формирование базовой системы ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие; г) включенность будущих педагогов в эвристическую деятельность, свободную интерпретацию и генерирование новых идей.

Реализация педагогических технологий позволяла будущим педагогам быть успешными в выбранной ими профессии, преобразователями творческих идей и действий: интерактивной, продуктивной, компьютерной, проблемного обучения, поэтапного формирования умственной деятельности, творческой и проектной деятельности, предусматривающих проектирование индивидуальных сценариев саморазвития будущих педагогов – портфолио, «Я-концепция творческого саморазвития». Интенсификация процессов самости будущих педагогов обеспечивалась использованием таких способов и приемов формирования ценностно-смысловых ориентаций на творческое саморазвитие как обучение действием, сквозное, выборочное, контекстное и обучение, основанное на передовом опыте, интеграция которых соответствует модели динамической деятельности в условиях непрерывного образования: от учебной деятельности к квазипрофессиональной, профессиональной и послевузовской.

Одним из важных принципов интенсификации процессов самости будущих педагогов был принцип обязательного активного их участия в разных видах созидательной деятельности, самопрезентация себя и презентация образовательных продуктов своей деятельности в коллективном и взаимо-

дополняющем взаимодействии и сотворчестве в условиях педагогического процесса.

Интенсификация процессов самости будущих педагогов на творческое саморазвитие в нашем исследовании обеспечивалась посредством:

- четкого целеполагания на каждом этапе непрерывного образования;
- обогащения содержания учебного материала ценностно-смысловыми и творческими заданиями;
- учета возрастных и индивидуальных особенностей будущих педагогов;
- разнообразия реализации инновационных методов, средств, приемов и элементов проблемного обучения творческому саморазвитию;
- индивидуализации обучения при работе в классе, студенческой группе, на курсах повышения квалификации учителей и учет личностных характеристик при разработке индивидуальных заданий и выборе форм сотворчества и общения;
- широкого использования индивидуальных и коллективных форм творческой познавательной деятельности;
- обеспечения логической преемственности новой и уже усвоенной информации, активного использования нового материала и более глубокого усвоения пройденного;
- педагогического проектирования (портфолио и «Я-концепция творческого саморазвития») и реализации инновационных педагогических технологий;
- совершенствования навыков педагогического общения, мобилизующих творческое мышление будущих педагогов;
- выработки у преподавателей соответствующих навыков организации управления коллективной учебной деятельностью будущих педагогов;
- применения современных аудиовизуальных средств, технических средств обучения, интернет;
- расширения образовательной среды сотворчества не только с отечественными будущими педагогами образовательных учреждений разного типа, но и с зарубежными.

Таким образом, представленная система организационно-педагогических условий формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования является необходимой и достаточной, может быть успешно реализована другими образовательными учреждениями разного типа.

Библиографический список

1. **Михальцова, Л. Ф.** Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования: Монография [Текст] / Л. Ф. Михальцова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – 360 с.

2. **Непрерывное образование: краткий словарь** / под ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова; предисл. Н. А. Лобанова ; рец.: А. И. Добрынин, И. П. Кузьмин, – С.-Петербург : Файндер, 2002. – 42 с.

3. **Формирование** общих компетенций обучающихся по программам довузовского профессионального образования: методические рекомендации / Г. Б. Голуб, С. А. Ефимова, Е. А. Перелыгина, Н. Ю. Посталюк. – Самара: ЦПО, 2011. – 132 с.

УДК 378

Усанова Ольга Григорьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы и русского языка Челябинской государственной академии культуры и искусств, ogu@mail.ru, Челябинск

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА
ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Usanova Olga Grigorievna

Ph.D., associate professor of literature and Russian language Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, ogu@mail.ru, Chelyabinsk

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
CONSTRUCTION OF THE CONCEPT OF FORMATION
OF SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS
HIGH SCHOOL**

Успешное решение проблем коммуникации и социального взаимодействия с окружающими людьми, группами, общностями и социумом в целом выступает функцией компетентности субъекта в сфере общения и социальных отношений как особом ареале его личностного бытия (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Н. В. Клюева, Е. Мелибруда, П. В. Растянкин, С. Л. Рубинштейн, З. И. Рябикина, Н. Д. Творогова и др.).

В зависимости от уровня и масштаба событийно-ситуационного контекста, в котором выявляется результирующий эффект рассматриваемого регулятивного образования, разные исследователи ведут речь о «коммуникативной компетентности», «компетентности в общении», «социальной компетентности», «факторах и условиях успешного общения» и др. Вследствие

органической связанности интерперсонального взаимодействия с социальным контекстом его реализации, наиболее правомерным представляется обозначение описанных регуляторов социального поведения и общения личности как её «социально-коммуникативной компетентности». Социально-коммуникативная компетентность (СКК) является органичной составляющей общей профессиональной компетентности специалистов, занятых в социально-экономических видах деятельности, ориентированных на работу с людьми (Э. Ф. Зеер, Ю. Н. Емельянов, Т. М. Ёжкина, Е. А. Климов, В. Е. Орел, Л. А. Петровская, Н. С. Пряжников, Н. В. Яковлева, Р. Веппег, D. R. Gordon, E. Nordi).

В процессе становления и развития личности как субъекта профессиональной деятельности и общения динамика социально-коммуникативной компетентности характеризуется сложным переплетением позитивных и негативных тенденций.

В процессе получения высшего профессионального образования у студента формируется система многообразных отношений – отношение к себе, к будущей профессиональной деятельности, к своим будущим воспитанникам, к преподавателям и др.

В качестве общенаучной основы и теоретико-методологической стратегии нашего исследования выбирается подход высокого уровня методологии, применяемый во многих дисциплинах. При этом общенаучная основа характеризуется положениями, определяющими постановку проблемы, генеральных и локальных целей, идентификацию противоречий и позиций, отражающих логику научного поиска, а теоретико-методологическая стратегия конкретно-научного уровня выявляет направление теоретического исследования, фиксирует его общий план.

Для решения такой комплексной проблемы как формирование социально-коммуникативной компетентности студентов в вузе требуется подход, который бы предполагал взаимодополняемость различных подходов, основывался на интеграции поликультурных и психолого-педагогических знаний, на интеграции культуры и образования.

На наш взгляд, в качестве теоретико-методологической основы научной концепции формирования социально-коммуникативной компетентности студентов в вузе наиболее оптимальным вариантом является **коммуникативно-культурологический подход**, как соответствующий и требованиям профессиональной подготовки будущих специалистов, и специфике их будущей профессиональной деятельности. Данный подход – это два взаимообусловленных подхода: коммуникативного и культурологического.

Культурологический подход, по мнению В. И. Беляева [1, с. 19–25], один из важнейших в историко-педагогических исследованиях. Опираясь на приоритет общечеловеческих характеристик, открывает путь для глубокого рассмотрения явлений в их исторической ретроспективе, помогает выявлять связи изучаемых явлений с настоящим и будущим и, таким образом, осуществить прогностическую функцию исследования. Автор отмечает, что

культурологический подход неразрывно связан с аксиологическим. «Для аксиологии культура – это процесс поиска, создания и обретения ценностей и одновременно их совокупность. Идеалы и ценности, фокусируются в цели и задачи образования и воспитания, представляют ключевое звено в рассмотрении педагогических явлений. Отраженные в учебно-воспитательном процессе, они позволяют судить о его характере и сущности. В свою очередь, социальные и ценностные ориентиры дают возможность видеть общую ее направленность» [1, с. 20–21].

Следует перечислить основные постулаты культурологического подхода, изложенные О. Ю. Афанасьевой [2, с. 6-11], на которые мы опирались в ходе нашего исследования:

1. Культурологический подход представляет собой базовый образовательный процесс, сущность которого заключается в ценностном отношении к общечеловеческой и национальной культуре, стремлении прожить свою жизнь в формах культурного бытия народа и диалогическом общении с другими народами и культурами.

2. Культурологический подход не может быть навязан студенту извне, ибо он обусловлен внутренне. Он имеет субъективную природу и является продуктом национального самосознания личности. Будущий специалист приобретает культурную идентичность по мере вхождения в национальную культуру и становления его личности как гражданина, человека культуры и субъекта культурных видов профессиональной деятельности.

3. Культурологический компонент содержания профессиональной подготовки студентов имплицитно содержится во всех изучаемых дисциплинах, что указывает на необходимость специальной работы преподавателя вуза по его выявлению, обогащению и использованию в целях культурной идентичности обучаемых.

4. Процесс культурной идентификации студентов высшей школы опосредован комплексом внешних (целостная культурная среда вуза, профессиональная культура преподавателей, диалог культур, создающий нравственную атмосферу в вузе) и внутренних (становление «Я-концепции» человека культуры, развитие национального самосознания, овладение основами культуры иноязычного общения, развитие способностей к творческой самореализации в мире культурных ценностей) условий.

Выбирая в качестве методологической стратегии данный подход, мы основываемся на принципах культурологического образования, в связи с чем, рассматриваем образование как часть культуры, которая, с одной стороны, питает ее, а с другой, – влияет на ее сохранение и развитие через человека.

Применяя к предмету настоящего исследования культурологический подход, мы получаем возможность создания условий для приобщения студентов к миру культуры, общечеловеческим ценностям, формирования у них научного мировоззрения, культурологической компетенции, готовности к самостоятельному творчеству. Культурологический подход, как утверждает Е. В. Бондаревская, ориентирует студентов на «развитие способностей

личности во всех сферах ее деятельности через приближение к достижениям мировой и отечественной культуры» [3, с. 17].

В последнее время особое значение приобретает культурологическая парадигма в исследовании современного образования, ибо «культура человечества движется не путем перемещения в пространстве и времени», а путем накопления ценностей. Ценности не сменяют друг друга, новые не уничтожают старые, а, присоединяясь, увеличивают их значимость для сегодняшнего дня» (Д. С. Лихачев). В условиях мирового кризиса образования вызревает новая культурологическая парадигма образования, в основе которой лежит представление о гуманистическом типе личности [4, с. 122–128]. О культурологической ориентации современной системы образования говорят многие исследователи (А. А. Вербицкий, В. С. Гершунский, Э. Н. Гусинский, Н. А. Шубина и др.). По мнению Н. А. Шубиной, «культурологическая» парадигма в большей степени ориентирует современное образование не на знания, а на основание элементов культуры, обучения, поведения, общения [4, с. 125], где, на наш взгляд, главным и определяющим является аксиологический аспект.

Новый этап развития системы образования характеризуется следующими тенденциями:

- 1) меняется общий взгляд на образование в направлении более глубокого понимания его как культурного процесса; суть которого проявляется в гуманистических и творческих способах взаимодействия участников;
- 2) изменяется представление о личности, которая, кроме социальных качеств, наделяется различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и тому подобное, в связи с чем, меняется и ее роль в педагогическом процессе, она становится его системообразующим началом;
- 3) подвергается пересмотру отношение к студенту как объекту педагогических воздействий и за ним окончательно закрепляется статус субъекта образования и собственной жизни, обладающей уникальной индивидуальностью. Создание условий для развития и осознания им субъективного опыта, индивидуально-личностных способностей, свойств, педагогическая подоплека индивидуальности рассматриваются как главные цели образования;
- 4) в педагогику активно проникают и становятся востребованными результаты новейших исследований о психологических механизмах развития личности.

В настоящее время также становится очевидным тот факт, что решить те сложнейшие задачи, которые стоят в сфере образования, возможно лишь при условии, если будет воспитано молодое поколение, которому органически свойственна высокая культура, в том числе и культура общения.

Культурологическая парадигма ориентирует систему высшего профессионального образования на подготовку не только высококультурных специалистов, главным ориентиром становится гуманизация учебно-воспитательного процесса. Однако в гуманистической концепции разные

исследователи по-разному расставляют акценты, и анализ их может дать дополнительные импульсы к наполнению профессионального образования культурологическим смыслом.

С точки зрения А. Маслоу, гуманистическая концепция утверждает, что функция и цель образования и воспитания – сущностная, человеческая, гуманистическая цель – это, в конечном счете, «самоактуализация» личности, достижение полной человечности, овладение наибольшей высотой, доступной для человеческого рода или для данного индивида [5, с. 286–289].

По мнению ученого, самоактуализирующие люди значительно выходят за границы ценностей их культуры. Они способны объективно относиться к обществу, к которому принадлежат, одобряя одни его стороны и отвергая другие. И если конечная цель образования, по определению А. Маслоу, – это самоактуализация, то образование в гуманистическом идеале должно помочь людям выйти за пределы своей культуры, став гражданином мира. Другая цель образования должна состоять в открытии призвания, судьбы каждого. Если следовать теории, сформулированной А. Маслоу, то процесс профессионального образования должен в меньшей степени сосредотачиваться на средствах и в большей – на результатах: развитии общей культуры, способности к рассуждению, способности к пониманию.

Культурологический подход тесно связан с **компетентностно-прогностическим, аксиологическим, деятельностным подходами**, поскольку исследование образования как транслятора культуры неизбежно становится изучением ее влияния на внутренний мир человека. С позиции обозначенных подходов профессиональное образование можно рассматривать как особого рода педагогический процесс (со специфическими целями, содержанием, технологиями), который ориентирован на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида.

Общей задачей для всех вариантов гуманитарной подготовки студентов вуза является овладение способами мышления, основанными на рефлексии, интерпретации, метафоризации, поисках смысла. В этом ключе следует отметить важность усиления культурологического аспекта вузовского образования, где во главу угла ставится коммуникативная составляющая.

В последнее время в отечественной науке и педагогической практике появляются исследования, посвященные освоению знаний студентов на основе **коммуникативного подхода** [6], на котором остановимся более подробно.

Так, Е. Ю. Бикметов считает, что коммуникативная концепция образования представляется как «важнейшая форма управления духовной культурой социальной общности, развивающейся за счет самовоспроизводства своего смыслового содержания. Раскрытие сущности образования составляет методологический ориентир к построению такой модели образования, в которой оказываются задействованными диалогические связи между людьми, основанные на понимании ими общих целей, задач и интересов» [7, с. 225].

Исследователи в области педагогики, теории коммуникации, социокультурной коммуникации называют четыре основных способа коммуникации [8; 9]:

1) директивный (принуждающий) способ – характерен преимущественно для односторонней коммуникации;

2) манипулятивный способ – это такой способ построения коммуникации, когда одна из ее сторон добивается своих интересов не при помощи принуждения другой стороны, а при помощи такого воздействия, когда другая сторона добровольно выполняет действия в интересах первой, считая, что действует в своих интересах;

3) толерантный способ коммуникации принципиально отличается от манипуляции тем, что участники коммуникации признают право на существование чужого мнения, чужих интересов, чужих убеждений, не пытаясь подменить чужие интересы собственными;

4) диалогичный способ – предполагает, во-первых, что участники коммуникации являются равноправными, во-вторых, участники ее стремятся к взаимопониманию.

Таким образом, если директивная коммуникация построена на принципе команды, манипулятивная – на принципе подмены, толерантная – на принципе права, то диалоговая основана на стремлении понять друг друга.

В нашем исследовании, применяя **коммуникативный подход** к исследованию формирования СКК студентов, мы опираемся на толерантный и диалогичный способ коммуникации и считаем их наиболее ценными в системе современного вузовского образования.

Коммуникативный подход способствует развитию коммуникативных умений. Некоторые исследователи данной проблемы (Дж. Джей, Д. Джери, Ф. Н. Гоноволин, Н. В. Кузьмина, Р. С. Немов) определяют понятие коммуникативных способностей как умения устанавливать взаимоотношения, строить эффективное общение, которое приводит к успешности как в профессиональной, так и в других видах деятельности [10, с. 88], в том числе в процессе формирования СКК студентов вуза.

Следует отметить, что коммуникативный подход в процессе формирования СКК студентов нельзя рассматривать в отрыве от культурологического подхода. «Обучение и воспитание в высших учебных заведениях способствует развитию коммуникативных умений и компетентности студентов, будущих специалистов. Коммуникативная деятельность – целенаправленный процесс. Субъект-субъективные взаимоотношения участников образовательного процесса являются одним из педагогических условий успешной организации коммуникации» [10, с. 88–90].

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что **коммуникативно-культурологический подход** – это теоретико-методологическая стратегия исследования процесса формирования СКК студентов вуза, которая предполагает:

1) осуществление процесса формирования СКК студентов вуза как сложной, многоуровневой, динамичной системы;

2) организацию формирования СКК студентов вуза на основе единства обучения и воспитания студентов средствами культуры, культуры речевого профессионального общения;

нии концептуальной, языковой и художественной картине мира; выделение проблемы социальной интеракции и перцепции в процессе формирования СКК студентов в профессиональном общении.

Таблица 1 – Соотношение уровней методологии и сущности компетентностно-прогностического, деятельностного, аксиологического и коммуникативно-культурологического подходов

Уровни методологии	Специфика уровней	Теоретико-методологический подход	Трактовка подхода
1	2	3	4
Общенаучный	Исследует общенаучные концепции, коррелирующие большую часть научных дисциплин	Компетентностно-прогностический А. В. Хуторской, Л. Ф. Иванова, О. Е. Лебедев, В. В. Сериков, В. А. Болотов, А. Ф. Присяжная	обеспечивает создание образовательно-воспитывающей среды за счет наполнения ее ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры, которая включает обучаемого в активный процесс ее познания и созидания путем компетентностного диалогового общения, сотрудничества и самореализации сущностных сил и способностей личности в ее прогностической и культурной идентификации
Теоретико-методологический	Является базовым, на основе которого традиционно осуществляется профессиональное образование	<i>Деятельностный</i> Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов, И. И. Ильясев, Д.Б. Эльконин	предлагает рассмотрение СКК личности студента как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека
Конкретно-научный	Описывает методы, принципы и приемы, применяемые в той или иной научной дисциплине	<i>Аксиологический</i> Я. А. Коменский, И. Ф. Герbart, А. И. Арнольдov, В. А. Сухомлинский, В. А. Слaстенин, И. Ф. Исаев, Е. И. Шиянов	рассматривает личность как высшую ценность общества и самоцель общественного развития; позволяет принять ценности когнитивной деятельности, организовать личностное взаимодействие студента в образовательном процессе, направить будущих специалистов на правильный выбор ценностных ориентаций

1	2	3	4
Методико-технологический	Разрабатывает проблему выбора процедур, обеспечивающих получение эмпирического материала и его первичную разработку	Коммуникативно-культурологический И. А. Зимняя, И. Л. Бим, А. Н. Зелинский, К. Роджерс, А. В. Мудрик, Ф. И. Шарков, В. С. Грехнев, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский	основан на социально-культурологическом творчестве будущих специалистов, их непосредственном участии в самоорганизации и самоуправлении совместной деятельностью в области профессионального образования на основе коммуникативной деятельности, взаимного контроля, взаимоответственности и всемерного использования группового и индивидуального потенциала

Когнитивный подход связан с когнитивной функцией языка и реализацией данной функции посредством языковых единиц, и в его основе лежит понимание и изучение языка как средства формирования мысли, хранения и организации знания в человеческом сознании, а также обмена знаниями. Когнитивная функция языка предполагает определенный способ осмысления окружающего мира, формирования знаний о нем, разные способы их организации и хранения в сознании человека. Коммуникативную и когнитивную (познавательную) функции языка считают основными среди таких, как регулятивная, эмоционально-экспрессивная, фатическая, метаязыковая, эстетическая.



Рисунок 1 – Схема научных подходов в процессе подготовки студентов вуза

Язык как средство познания функционирует в двух уровнях – когнитивном и деятельностном. Если когнитивный уровень представлен спецификой мыслительных операций в мозгу человека, связанных с языком, как ком-

понентом сознания, то деятельностный – со спецификой различных видов его деятельности, отражающей способность к порождению любых текстов – вербальных и невербальных, которые являются её результатом. Следовательно, психическая природа языка и его системное устройство и функционирование связаны с когнитивным уровнем, в то время как его историческое развитие, социальное функционирование в определенной социальной среде – с деятельностным уровнем. Таким образом, язык является средством общения и средством осуществления других деятельностей.

Гуманитарный подход рассматривается в качестве важной части человеческой жизни, имеющей значение для социальной сферы и управления именно ею [11, с. 11]. В рамках данного подхода организация работы и управление людьми все больше строится, отталкиваясь от самого человека, с тем, чтобы он мог трудиться с максимальной отдачей, получать удовлетворение от содержания своей деятельности, отношений в коллективе, развивать и совершенствовать себя.

Технократический подход, при котором информационные технологии считаются средством повышения продуктивности труда, а их использование ограничивается, в основном, сферами производства и управления. Условно его существование можно разделить на *ранний технократизм*, который базировался на принципе, что человек – придаток машины, поэтому в первую очередь нужно совершенствовать технику и поменьше внимания обращать на работников. Это выражалось эксплуатацией физических и духовных возможностей человека; и *классический технократизм*, который признавал человека равным по значению машине, что давало возможность осуществлять рационализацию трудовых операций с учетом параметров и возможностей (антропологических, биомеханических и пр.) и принимать меры по улучшению условий труда, однако при полном игнорировании личности. Причина значительного распространения технократического подхода состоит в отождествлении понятий «информатизация» и «компьютеризация». При таком подходе информатизация сводится только к созданию технической базы.

Информационный подход основан на информатизации общества, который следует трактовать как развитие, качественное усовершенствование, радикальное усиление с помощью современных информационно-технологических средств и процессов, существенно повышающие творческий потенциал общества в целом, личности в частности, и информационной среды, в которой эта личность существует и развивается [12, с. 7].

В основу модернизации современного образования положена смена образовательных парадигм: XX век – век узких профессионалов, XXI век – системное решение созидательных проблем (фундаментализация и интеграция посредством информационных технологий) с учетом мыслей К. А. Гельвеция: «Знание некоторых принципов легко возместит незнание некоторых фактов» и Л. Больцмана: «Нет ничего практичнее хорошей теории». Одним из примеров необходимости модернизации образования становится использование информационных технологий в учебном процессе вуза.

Исследованием становления идентичности личности в дискурсе с позиции **социологического подхода** занимается дискурсивная психология. В исследованиях М. Биллига (Michael Billig), Дж. Поттера (Jonathan Potter), М. Уэттерел (Margaret Wetherell), С. Уиддиком (Sue Widdicombe), Р. Уоффита (Rob Woffit) показывается непостоянство идентичностей, формирующихся в дискурсах, противоречивый, часто взаимоисключающий характер, проявляющийся в рамках этих идентичностей.

Специфика коммуникативных процессов обуславливает сложную структуру дискурсов, а, следовательно, и сложную идентичность личности. В частности, в образовательном пространстве принципы организации и построения коммуникации и дискурса становятся практически идентичными. Различные проблемы и противоречия, обусловленные этим и влияющие как на становление социума, так и на формирование идентичности личности, рассматриваются в работах С. А. Азаренко, В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова, О. В. Коркуновой, Н. И. Мартишиной, К. С. Романовой, Е. Г. Трубиной.

Практическое приложение теории дискурса к сфере образования исследуется в работах В. И. Карасика, Н. А. Лемяскиной и А. В. Ленец. В работах И. П. Логвинова, В. В. Розанова и Ю. В. Сенько изучается влияние властных структур на формирование образовательного дискурса.

Философский подход акцентирует основополагающую функцию, определяет долгосрочные цели и стратегии, направления функционирования категории в условиях рынка, раскрывает ее сущность. Проблемы философского мировоззрения охватывают мир в целом, жизнь человека, его отношение к миру. Более широких проблем, чем в мировоззрении (по их значимости для деятельности человека), не бывает. Понятия материи, пространства, времени, движения, причины, возможности, необходимость и т. п. предельные. Эти понятия оказываются таковыми в силу того, что они находятся в основаниях любого рода человеческой деятельности. Исследование соотношения бытия и сознания является условием, без которого человек не сможет выработать своего отношения к миру, не сможет ориентироваться в нем. Основа **философского подхода** – индивид и процесс формирования интеллектуального капитала на данной основе. Сознание – это высшая, свойственная только человеку и связанная с речью, функция мозга, заключающаяся в обобщенном, оценочном и целенаправленном отражении и конструктивно-творческом преобразовании действительности, в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, и разумном регулировании и самоконтролировании поведения человека.

Обобщая вышеизложенное, мы в своем исследовании рассматриваем **коммуникативно-культурологический подход** как составляющую теоретико-методологической основы научной концепции формирования социально-коммуникативной компетентности студентов в вузе. Данный подход мы относим к методико-технологическому уровню, так как он описывает методы, принципы исследования и процедур, применяемых в профессиональном образовании.

Библиографический список

1. **Беляев, В. И.** Современные подходы в историко-педагогических исследованиях [Текст] / В. И. Беляев // Педагогика. – 1999. – № 6.
2. **Афанасьева, О. Ю.** Возможности применения культурологического подхода как теоретико-методологической основы осуществления иноязычного образования студентов вузов [Текст] / О. Ю. Афанасьева // материалы междунауч. теор. конф. – Челябинск : ЧОИ МВД России, 2007.
3. **Бондаревская, Н. В.** Педагогика [Текст] / Н. В. Бондаревская, А. Реан. – СПб. : Питер, 2003.
4. **Шубина, Н. А.** Роль культурологической парадигмы в гуманистически направленном образовании [Текст] / Теория и практика профессионального образования : педагогический поиск // Под ред. Г. Д. Бухаровой : ГОУ ВПО «Рос. Гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2007. – Вып. 8.
5. **Маслоу, А.** Новые рубежи человеческой природы [Текст] / Пер. с англ. / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999.
6. **Разбегаева, Л. П.** Теория и практика гуманитарного образования: ценностно-коммуникативный подход [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. П. Разбегаева ; ВГПУ. – Волгоград, 2001 – 37 с.
7. **Бикметов, Е. Ю.** О самооптимизирующейся модели развития образования [Текст] / Е. Ю. Бикметов // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 1.
8. **Кан-Калик, В. А.** Учителю о педагогическом общении [Текст]: книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
9. **Мудрик, А. В.** Общение как фактор воспитания школьников [Текст] / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 111 с.
10. **Усанова, О. Г.** Коммуникативная компетентность в культуре педагогического общения [Текст]: Монография / О. Г. Усанова. – Челябинск, 2004.
11. **Крилов, В. В.** Інформаційні комп'ютерні злочини. Мінськ: ИНФРА-М-НОРМА, 1997.
12. **Ахраменко, М. Ф.** Проблеми криміналізації суспільно-небезпечної поведінки з використанням інформаційно-обчислювальних систем: Автореф. дис.... канд. юридич. наук. Мінськ: БДУ, 1996.
13. **Игнатъева, Е. Ю.** Системообразующая роль менеджмента знаний в тенденциях развития высшего образования / Е. Ю. Игнатъева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 122–130.
14. **Удотова, О. А.** Модель управления качеством образовательного процесса в вузе / О. А. Удотова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 6. – С. 266–275.
15. **Эдварс, Н. М.** Проблема подготовки ученого к интеграции в международное научное пространство в контексте условий, влияющих на его профессиональную деятельность [Текст] / Н. М. Эдварс // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С. 377–383.
16. **Игнатова, В. В.** Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза [Текст] / В. В. Игнатова, О. А. Шушерина // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 1. – С. 105–113.

РАЗДЕЛ IV
**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

УДК 378.01

Кимайкин Сергей Иванович

Кандидат педагогических наук, соискатель кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Савинков Леонид Августович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», Магнитогорск

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗАДАЧ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ
ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ
РУССКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.**

Kimajkin Sergej Ivanovich

The candidate of pedagogical sciences, the competitor of chair of pedagogics of Magnitogorsk state university, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Savinkov Leonid Avgustovich

The doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics of FGBOU VPO «Magnitogorsk state university», Magnitogorsk

Belovolov Valeriy Aleksandrovich

Doctor of Pedagogic, professor NSPU, NMI, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

**DEFINITION OF PROBLEMS OF SCHOOL AND FAMILY
IN EDUCATION OF THE PERSON IN PEDAGOGICAL VIEWS
OF RUSSIAN THINKERS OF THE END XIX – BEGINNINGS XX
CENTURIES**

В русской педагогической мысли конца XIX – начала XX вв. так или иначе затрагивалась проблемы как семейного, так и школьного обучения, в числе которых постановка цели воспитания, задачи школы и сам ученик, как живая человеческая личность с его индивидуальностью [9].

Обратимся к анализу педагогических мыслей известных деятелей-просветителей того времени.

Так, Н. Ф. Бунаков пытается определить «идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников» [2, с. 241, 242–249], предлагает стройную систему, в составе которой «любовь и уважение к труду», «чувство народности». Но при этом, завершая свои размышления вопросами воспитания любви к родине, Н. Ф. Бунаков делает очень интересное отступление: «Известно, что особенно одушевленной любовью к отечеству славилась древние греки. Отчего? «Оттого, — говорит Бенеке, — что уже в детстве человек видел вокруг себя людей, занятых мыслью об отечестве <...>. В силу чрезвычайно чистого и многократного повторения одних и тех же слияний следов, любовь к отечеству развивалась даже в натурах вообще эгоистических» [2, с. 247].

Приведя этот отрывок, Н. Ф. Бунаков вступает с Ф. Бенеке в полемику, замечая, что «в древности эта любовь принимала нередко слишком узкий и нетерпимый характер, даже соединялась с решительной ненавистью ко всему лежащему вне отечества», и делает знаменательный вывод: «Само собой разумеется, что такое направление любви к отечеству несовместимо ни с христианским учением, ни с духом науки, а следовательно, ни с идеалом разумной педагогики» [2, с. 247].

Кроме того, определяя задачи школы, Н. Ф. Бунаков писал: «Правильно поставленная школа должна иметь отнюдь не профессиональный, а *общеобразовательный* очеловечивающий характер. <...> Общеобразовательная школа и общеобразовательное обучение постоянно имеют в виду самого ученика, как живую человеческую личность, созданную по образу и подобию божию, не только с его общечеловеческими свойствами, интересами, правами и обязанностями, но и с его индивидуальностью» [2, с. 95].

Таким образом, мы видим неизменную для русской педагогики направленность не просто на воспитание гармоничной личности, но воспитание личности духовной [7]. Последнее же достигается именно через воспитание нравственности, причем неважно кем – семьей и школой вместе, или семьей и школой по отдельности. Главное, что объектом воспитания выступает:

- либо ребенок (К. В. Ельницкий, Н. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев и др.);
- либо тот, кто очистил свою душу до детского состояния (В. С. Соловьев);
- либо тот, кто осознал себя ребенком по отношению к умершим родителям и осознал свой долг по отношению к ним (Н. Ф. Федоров).

Нравственное воспитание, конечно, имеет свои особенности в теориях каждого из представителей русской педагогической мысли. Так, ортодоксальные взгляды К. В. Ельницкого, который при этом достаточно трезво смотрит на практическую сторону учебного процесса, практически постоянно соединяли эту практическую сторону с религиозными воззрениями. К примеру, говоря о категориальном разделении «многообразных проявлений душевной жизни человека», он рационалистично выделяет «проявления умственной деятельности», «проявления чувствований», «проявления желаний или воли», что не мешает ему в дальнейшем утверждать: «Укре-

пляя волю воспитанников необходимо также заботиться о нравственном направлении ее (нравственном воспитании).

В основание нравственного воспитания должно быть положено учение Спасителя и требования христианской церкви. Слова Спасителя: «Люби Господа Бога твоего и ближнего своего, как самого себя», «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш небесный» — должны служить неуклонным началом при нравственном воспитании питомцев» [8; 4, с. 58].

Христианская составляющая, по мысли К. В. Ельницкого, должна и может быть определяющей весь процесс воспитания ребенка. Здесь следует подчеркнуть, что именно христианская, а не ветхозаветная как это было в церковный и государственный период развития русской педагогики. Это становится ясным при осмыслении предлагаемых им условий «успешности нравственного воспитания»: «Для успешности нравственного воспитания питомцев необходимо развивать в них а) религиозность, б) послушание и исполнительность, в) уважение к своему долгу, г) правдивость, д) сочувствие к другим лицам» [4, с. 59].

По меньшей мере две из названных К. В. Ельницким позиций напрямую восходят к соответствующим позициям евангельского текста. Это не отрицается и самим автором, потому что далее он раскрывает смысл предлагаемых им условий следующим образом: «Воспитание религиозности способствует нравственному воспитанию питомцев, так как религия требует нравственных проявлений. Высшие подвиги самоотверженной любви и милосердия к ближним были совершены во имя учения Спасителя и требования христианской религии»; «Следует воспитывать питомца таким образом, чтобы он чувствовал свою связь с другими лицами. <...> Сюда же относится также воспитание чувства жалости и сострадания к другим. Это чувство возбуждает желание облегчить участь страдающих и нередко служит побуждением к совершению высоко нравственных действий» [4, с. 60].

Остальные требования, если не по форме, то по духу своему также вполне комплиментарны идеалам христианской педагогики. Так, воспитание послушания в итоге должно позволить «питомцу» «в зрелые годы» «исполнять требования закона или нравственного долга» [4, с. 59], а это вполне соответствует евангельскому установлению о том, что богу богово, кесарю — кесарево. Кроме того, К. В. Ельницкий при определении духовных потребностей воспитуемого ставил на первые места именно религиозную и нравственную потребности, и только потом — умственную и эстетическую. При этом религиозная потребность откровенно истолковывается в богословском ключе и необходимо предполагает воспитании смиренномудрия как основы участия в божественном домостроительстве с целью собственного восстановления.

Не меньшее внимание проблемам нравственного воспитания уделял и В. П. Вахтеров. В работе «Нравственное воспитание и начальная школа» он отвел немало места проблемам формирования нравственного идеала уже на начальном этапе становления личности. Умеренная религиозность автора

очевидна. Но в конце концов В. П. Вахтеров переходит «к области явлений, имеющих мало отношения к семье и преобладающих в школе» [3, с. 170].

При ближайшем рассмотрении выясняется, что данная «область явлений» имеет непосредственное отношение к сфере наших интересов: «Если мы заглянем в себя, то мы найдем в своей душе неодолимые наклонности, пружины, то инстинктивно толкающие нас навстречу ближнему, <...> то соединяющие людей узами сознательной привязанности <...>. Мы верим, что мы любим людей, жалеем их, желаем им добра и что они нас тоже любят, что им не чуждо великодушие, милосердие, сожаление и преданность. Это – любовь к ближнему, по одной терминологии, это – социальные или общественные чувства по другой» [3, с. 170].

В процитированных строках, по нашему мнению, как нельзя лучше отразился синтетизм русской педагогической мысли, а также ее умение примирять между собой совершенно противоположные мировоззрения.

С одной стороны, В. П. Вахтеров утверждает общественный характер человеческого существа во всех сферах его существования, в том числе и нравственной сфере: «Если бы человек жил вне общества, не существовало бы самого понятия о нравственности» [3, с. 170].

С другой стороны, он выдвигает мысль о том, что нравственность есть «цемент», «связующий людей друг с другом в целые общества» [3, с. 170].

И в итоге дает объединяющий эти положения элемент: «Мы радуемся радостям ближнего, мы горюем его печалем, мы сознаем необходимость заботиться о нем, мы готовы для него на некоторые жертвы.

И мы убеждены, что развитие этих чувств представляет важнейшую, наиболее существенную задачу в нравственном воспитании. <...>

Современным идеалом служит учение Христа о том, что все люди братья, что для нас не должно быть ни эллина, ни иудея, что каждый человек – наш ближний»; «те связи, какие раньше соединяли только членов одного клана, позже людей одного племени, еще позже подданных одного государства, мы делаем попытки перенести на всех людей, на все человечество. Но по существу это одни и те же связи, и в области чувств им соответствуют общественные задачи, побуждающие нас жить для другого» [3, с. 170–171].

Фактически, в данном отрывке мы видим переосмысление евангельской проповеди, которая вносится в систему соответствий религиозного, педагогического и социального идеала. Не менее значимы и те положения, которыми В. П. Вахтеров завершает свой труд, а если говорить конкретнее, следующие положения:

1. «Задача воспитания не подавлять даже эгоистических желаний, а развивать их в гармонии с общественными стремлениями; не бороться с стремлениями к личному довольству, а только согласовать их с общественными целями».

2. «Будем поднимать личность ученика, развивать в нем чувство человеческого достоинства и чувство чести; но в то же время чаще направлять ум его к великодушным образам».

3. «<...> Ученику трудно будет возвысится до представления таких отвлеченных понятий, как народ, отечество, человечество. Ему нужно на первых порах что-нибудь конкретное, ясно представляемое. И такова для него семья, школа, деревня, фабрика, может быть, волость».

4. «Жить для общества, возможно точнее определить и возможно лучше выполнить свою роль в общественной жизни, но в то же время жить и для себя, чтобы тем успешнее была наша общественная работа, — такова задача нравственного воспитания» [3, с. 240–241].

Если рассматривать данные тезисы в интересующем нас аспекте, то мы без труда можем прийти к выводу, что некоторые из них полностью, а некоторые частично повторяют принципы воспитания христианина для его участи в божественном домостроительстве.

Гармония личного с общественными стремлениями в итоге все равно подразумевает определенные осознанные ограничения свободы воли, а это — ключевой момент в воспитании смиренномудрия.

Поднятие личности ученика в нравственном отношении с учетом всех идей В. П. Вахтерова также легко укладывается в базовые положения заповедей блаженства и Нагорной проповеди.

Принцип доступности, провозглашаемый В. П. Вахтеровым в качестве базового в процессе нравственного воспитания, как мы уже показывали, был успешно применен в тех же целях еще Христом.

А что касается четвертого тезиса, то здесь мы видим полное калькирование христианских идей о взаимоотношениях человека и божества в божественном домостроительстве, но место верховного существа в данном случае отдается автором обществу.

Мистико-христианское направление также уделяло немало внимания воспитанию нравственности как необходимого условия восстановления личности. И здесь центральное место, без сомнения, занимает фигура В. С. Соловьева. Сразу уточним, что мы не относим этого мыслителя к когорте русских педагогов. Однако поскольку нас интересуют не собственно педагогические теории, а русская педагогическая мысль, обращение к соловьевским построениям кажется нам вполне оправданным.

Чтобы подтвердить правомерность подобного обращения, мы считаем необходимым сопоставить рассуждения двух совершенно несхожих между собой авторов П. Ф. Каптерева и С. Н. Булгакова.

Последний в своей работе «О первохристианстве» писал: «Христианство, восстанавливая идеальное достоинство личности в сознании ее богосыновства, дает и высшую норму общения этих личностей в идеале церкви, внутреннего единства и братства во Христе по образу триипостасного Бога, абсолютного единения трех ипостасей, единосущной и нераздельной Троицы, во имя Которой крещаются вступающие в Церковь. Таким образом, пред христианским сознанием становится задача преемственной работы над исторической плотью человечества для преобразования ее по духу христианских настроений и заповедей, покуда ей суждено расти и зреть, до

«полноты времен». Но путь, через который христианство непосредственно влияет на мир, все-таки есть внутренний человек, его сердце, живой дух» [1, с. 177].

У П. Ф. Каптерева в его работе «Основные начала семейного обучения» читаем: «Дитя должно защищать свою индивидуальность, иначе оно погибнет, превратится из своеобразной личности в шаблон, в общее место. <...> Семья должна строго держаться в отношении к дитяти принципа индивидуализации. Иначе школа забьет дитя, сотрет с него индивидуальность и выпустит шаблонным человеком <...>» [5, с. 39].

В первом случае перед нами богословские рассуждения об икономии, которая одна единственно позволяет восстановить человеческую индивидуальность. Во втором случае – конкретные педагогические построения, имеющие своей целью дать рекомендации к созданию индивидуальной личности. Но по существу перед нами две грани одной и той же проблемы.

Соловьев в своих философских трудах дает характерный пример объединения «небесного» и «земного» в деле воспитания человека на пути к его восстановлению. Но в отличие от собственно педагогов, мыслитель не ведет речи именно о воспитании именно ребенка. Для него, как и для любого мистика, главным является восстановление определенной степени «детскости» в личности. Впрочем, ту же самую цель преследовал в процессе «научения» народа и Спаситель.

Однако у В. С. Соловьева базовые принципы евангельской педагогики приобретают достаточно своеобразный вид. На первый план выдвигается система понятий, среди которых главное место занимает понятие нравственности. Воспитание последней достигается в первую очередь через установление особых связей в семье. Причем, согласно В. С. Соловьеву, «нравственное отношение детей к родителям, напротив, не только не определяется равенством, но имеет даже прямо обратное значение — оно основывается на признании того, в чем эти существа неравны между собою. И психологической основой нравственного отношения здесь первоначально не может быть участие в чужом страдании (жалость), так как родители непосредственно являются для ребенка не со стороны их нужды в чужой помощи, а со стороны их собственной помогающей силы в его нуждах» [6, с. 170].

Как не парадоксально, но именно у В. С. Соловьева, который достаточно сильно трансформирует христианские первичные принципы, в основе нравственного воспитания оказывается ортодоксальная христианская схема взаимоотношений родителя и ребенка. Жесткая иерархия, а не декларация изначального равенства становятся у В. С. Соловьева основой создания подлинно нравственных отношений.

При этом для мыслителя семья есть неполный, усеченный аналог будущего полноценного, цельного, восстановленного человечества. «Потому» и существует, как он считает «внешняя, временная преемственность поколений», ибо «браки не достиг своего совершенства», «соединение инди-

видуальных мужчины и женщины недостаточно духовно и полно, чтобы внутренне возродить в них целого человека по образу и подобию Божию» [6, с. 492].

«Но», как продолжает далее В. С. Соловьев, «это потому оказывается вместе и для того – именно для того, чтобы задача, оказавшаяся непосильною этому индивидуальному человеку (мужчине и женщине), была им все-таки осуществлена косвенно, чрез идущий от него же ряд будущих поколений. Таким образом, восстанавливается внутренняя полнота и самоцельность семьи, за человеком, хотя бы и несовершенным, остается безусловное значение, и пребывает непрерывною солидарная связь между временными членами идущего в вечность жизненного ряда» [6, с. 492–493].

С учетом приведенных данных вспомним, что для В. С. Соловьева семья есть не только мистическое, но и вполне конкретное понятие, предполагающее брак, половую любовь, рождение детей и из последующее воспитание. Но главная доминанта нравственной философии накладывает оказывает свое влияние и на эту сторону соловьевских рассуждений. Нравственное воспитание у В. С. Соловьева все больше утрачивает актуальный характер, превращаясь в идеал, реализации которого должны быть посвящены усилия человечества, если оно желает получить искомое восстановление.

Верность наших заключений подтверждается словами самого В. С. Соловьева, который считал, что «в семье духовно-организованной отношение родителей к детям имеет главным образом в виду безусловное назначение человека, цель воспитания здесь состоит в том, чтобы связать временную жизнь этого будущего поколения с верховным и вечным благом, которое есть общее для всех поколений, в котором деда, отцы и дети нераздельно единосущны между собою; ибо Царство Божие может стать явным и воскресение жизни может совершиться только чрез упразднение временного распада человека на исключают друг друга, одно другое из жизни вытесняющие поколения» [6, с. 494].

Таким образом, и в мистико-христианском направлении русской педагогической мысли центральной идеей оказывается идея воспитания как единственно возможного пути к восстановлению подлинной человеческой личности и подлинного человека.

Библиографический список

1. Булгаков, С. Н. О первохристианстве. (О том, что было в нем и чего не было. Опыт характеристики) // С. Н. Булгаков Два града. Исследование о природе общественных идеалов. В 2-х тт. – Т. 1. – СПб : Изд-во РХГИ, 1997.
2. Бунаков, Н. Ф. Школьное дело. Учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за тридцать лет // Н. Ф. Бунаков. Избранные педагогические сочинения. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. (Прил. к журн. «Сов. педагогика» за 1953 г. Кн. 4).

3. **Вахтеров, В. П.** Нравственное воспитание и начальная школа. – М. : Изд-е журнала «Русская мысль», 1900.
4. **Ельницкий, К. В.** Основы начального школьного воспитания и обучения. – 3-е изд. – С.-Пб. : Изд-е Д. Д. Полубояринова, 1899.
5. **Каптерев, П. Ф.** Основные начала семейного обучения. (Дидактика семьи). – С.-Пб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1898. (Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. VII).
6. **Соловьев, В. С.** Оправдание добра. Нравственная философия // В. С. Соловьев Сочинения в 2 тт. – Т. 1. – М. : Мысль, 1990.
7. **Кимайкин, С. И.** Педагогический идеал в русской педагогической мысли конца XIX – начала XX века [Текст] / С. И. Кимайкин // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 278–285.
8. **Кимайкин, С. И.** Педагогический идеал в русской педагогической мысли конца XIX – начала XX века [Текст] / С. И. Кимайкин // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С. 233–241.
9. **Ковешникова, Н. А.** Промышленное развитие и художественно-промышленное образование в России в XIX – начала XX века [Текст] / Н. А. Ковешникова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С. 241–248.

РАЗДЕЛ V
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.032

Хаджиев Сайдхасан Магомедович

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации работников образования, grozny-sch-60@yandex.ru, Грозный

Ильясов Динаф Фанильевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, dinaf_chel@mail.ru, Челябинск

**СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО
ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

Hadjiev Saydhasan Magomedovich

Teacher of the department of pedagogy and psychology of Chechen institute of teachers advanced training, grozny-sch-60@yandex.ru, Grozny

I'asov Dinaf Familyevich

The doctor of the pedagogical sciences, professor, the chair manager of department of pedagogy and psychology of Chelyabinsk institute of the refresher courses and improvement of teachers' professional skills, ilyasova@mail.ru, Chelyabinsk

**STIMULATION OF COGNITIVE INTEREST
OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

Наиболее общее представление о феномене «интерес» можно получить, если обратиться к философской литературе, где он определяется как такое состояние человека, при котором фиксируются его потребности, осознание и осмысление значимости условий и средств их удовлетворения, желания, воля, а также побуждения к действиям, обеспечивающие удовлетворение потребностей [цит. по 2, с. 17].

Анализируя определения «интереса», данные в трудах Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Н. Ф. Добрынина, П. Ф. Каптерева, А. Г. Ковалева, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Г. И. Щукиной и др. ученых, мы обнаруживаем, что интерес рассматривается в целостной структуре личности, в контексте раскрывающих личность отношений и потребностей. Причем, как правило, эти отношения имеют эмоционально-положительную окраску, например, когда речь идет об отношении к другому объекту. Это проявляется в повышенном вни-

мании к соответствующему объекту и практически выражается в стремлении к приобретению знаний о нем и к эмоциональному сближению с ним.

Можно сделать вывод, что интерес представляет собой эмоционально-насыщенную направленность субъекта на значимые для него объекты. С точки зрения нашего исследования, важно то, что интерес оказывает существенное влияние на психические процессы и активизирует их, при этом удовлетворение интереса не только не погашает его, но, напротив, создает еще более разветвленную систему интересов.

В качестве особой области интересов человека выделяется познавательный интерес, который многие исследователи связывают с показателем мотивационной сферы личности, имеющей сложную структуру, состоящую как из отдельных психических процессов, так и из объективных и субъективных связей человека с миром (В. Б. Бондаревский, Л. А. Гордон, Б. И. Додонов, Н. Г. Морозова, Г. И. Щукина и др.).

Разработка проблемы познавательного интереса учащихся получила центральное место в исследованиях Г. И. Щукиной. Она считала, что познавательный интерес – это глубоко личностное образование, не сводимое к отдельным свойствам и проявлениям. Его психологическую природу составляет нерасторжимый комплекс жизненно важных для личности процессов. С ее точки зрения, сущность познавательного интереса состоит в том, что он обращен не только к содержанию данной предметной области с ее специфическими свойствами, но и к процессу добывания знаний, к оперированию уже приобретенными, к овладению новыми и к их совершенствованию, т. е. к процессу познавательной деятельности [5].

Мы исходили из того, что стимулирование познавательного интереса учащихся старших классов является управляемым процессом и направлено на достижение качественно нового уровня развития ресурсных возможностей личности, обеспечивающих эффективную организацию и продуктивное осуществление познавательной деятельности. Подтверждением тому являются выводы В. Н. Мясищева, который утверждал, что интерес является мощным побудителем активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной. Кроме того, по мнению автора, интерес отражает избирательное отношение к окружающему миру, его объекта, явлениям и процесса [3, с. 220].

Анализ психолого-педагогической литературы и реальной практики общего образования показывает, что в формировании познавательного интереса учащихся существенное значение имеет не только учебно-воспитательный процесс, но и его организации. Современные требования к организации учебно-воспитательного процесса основываются на том, что учитель не только осуществляет предметную подготовку, но и обеспечивает актуализацию и стимулирование учащихся к процессу учебного познания. По существу, стимулирование познавательного интереса учащихся занимает одно из важных мест в педагогической деятельности учителя.

В понимании стимулирования познавательного интереса учащихся мы придерживаемся позиции З. И. Равкина и определяем его как активизацию внутренних движущих сил личности с помощью внешних, объективных побудителей, эффективность воздействия которых зависит от социальной и личностной значимости стимулируемой деятельности [4].

Принимая во внимание исследования С. А. Богданова, С. Л. Волковой, О. А. Гребенниковой, И. И. Карякина, П. В. Разбегаева, Г. А. Синютиной, Н. К. Тамбовцевой, Н. А. Терновой, Л. В. Трифионовой, А. А. Хохлава, В. М. Черных, А. А. Эскендарова и др. ученых, а также учитывая собственный контекст работы, мы сочли возможным в качестве средства стимулирования познавательного интереса учащихся старших классов рассматривать диверсификацию образовательной среды школы.

В буквальном смысле слова диверсификация означает распространение деятельности на новые сферы (расширение номенклатуры продукции, видов предоставляемых услуг и т. п.). В переводе с латинского, этот термин означает изменение или разнообразие. В рамках нашего исследования диверсификация предполагает расширение образовательной среды школы путем увеличения альтернатив для организации и осуществления учебно-познавательной деятельности учащихся. В качестве основных средств расширения образовательной среды школы мы рассматриваем: а) создание насыщенного информационного пространства, б) расширение границ социального партнерства, в) осуществление взаимовыгодного сотрудничества с учреждениями профессионального образования. Опишем собственный опыт работы в данном направлении.

Информационно насыщенное пространство мы создавали с помощью нескольких взаимосвязанных мероприятий:

Первым и, возможно, самым насыщенным мероприятием стало реорганизация работы школьного сайта. Реорганизация проходила в виде включения новых, нестандартных рубрик, направленных на признание и расширение границ влияния сайта:

Одной из главных рубрик стала электронная библиотека школы. Этому способствовала разработка преподавателями информатики компьютерной программы-оболочки, а также длительная подготовительная работа библиотекарей и учеников по переводу текстов учебников, учебных пособий и специализированных журналов в цифровой формат. Таким образом, у учителей и учеников появилась возможность пользоваться электронной библиотекой, что значительно сэкономило время на поиск информации, расширяло горизонты учебного поиска и повышало качество искомой информации. Через некоторое время мы предложили другим школам создать собственную виртуальную библиотеку и, в дальнейшем, объединить информационные базы, что было поддержано педагогической общественностью.

Следующая рубрика – форумы общения, предусматривающие виртуальные контакты, как между старшеклассниками школы, так и между старшеклассниками города, а также их родителями.

Третьей рубрикой, ставшей чрезвычайно популярной у старшеклассников, был электронный репетитор ЕГЭ. Учителя создали наборы заданий по предметам с верными ответами и подробным разбором заданий, в случае получения неточного ответа.

Параллельно с этой рубрикой была создана новая – «Супер-ученик», на котором учителя размещали образцы работ по своим предметам, которые заслуживали отличной оценки. Такие работы были эталоном качества, как для учеников, так и для их родителей.

Следующей рубрикой стал виртуальный лекторий для старшеклассников «Хочу все знать», его целью было обеспечение учащихся новой, познавательной информацией. Примечательно, что в 80% случаев авторами сообщений становились учащиеся 10–11 классов, при контролирующей роли учителя. Поиск ответов на поставленные вопросы учащимися из разных классов, безусловно, стимулировал познавательный интерес и у самих старшеклассников.

Кроме выше перечисленных рубрик, мы создали «личные страницы» учителей, на которых были размещены личностные и профессиональные достижения каждого учителя (по его усмотрению), а также рубрика «почтовые ящики» в которой были почтовые ящики каждого класса, в них учителя могли размещать текущие задания или требуемые указания для учащихся, здесь же могла размещаться информация об изменениях в расписании (в случае болезни учителей).

Второе мероприятие было направлено на оперативность распространения информации, с этой целью была создана программа видеонОВОСТЕЙ «Моя школа». Репортажи создавали учащиеся, посещающие фотокружок. Делали они это столь увлеченно, что появились и другие добровольцы. Это вызвало необходимость создания «Школы юных журналистов», что способствовало повышению интереса многих учащихся к стилям письма, грамотности речи, структурированию излагаемой информации. Кроме того, мы считаем целесообразным оборудовать холл какого-либо этажа школы для демонстрации новостей, фильмов и объявлений.

Третье мероприятие было направлено на устранение преград в общении между старшеклассниками и учителями, для этого была организована работа кабинета самостоятельной работы (мы его назвали «Радость»). Необходимость выделения отдельного кабинета была вызвано несколькими обстоятельствами: во-первых, отсутствие домашнего Интернета у многих учеников; во-вторых, необходимость выполнения некоторыми старшеклассниками заданий под косвенным контролем преподавателей; в-третьих, информационно-поисковая работа учителей и старшеклассников в одной аудитории является дополнительным мотивационным фактором для старшеклассников. Для активизации работы такого кабинета можно порекомендовать проведение один раз в месяц игровых мероприятий, которые позволят ученикам в увлекательной форме осваивать компьютерные технологии поиска и систематизации информации. Например: научно-информационный КВН, поисковая «Викторина», научный «Маячок» и др.

Четвертым мероприятием стал научно-информационный час «Интересное рядом». Каждый класс из параллели 10–11-х классов получал задание – подготовить одно выступление (сообщение) в месяц. Здесь был заимствован опыт кратких сообщений в советский период, так называемых политинформаций. Это мероприятие решало сразу несколько задач: а) пробуждение интереса к научным и методическим новинкам; б) появление потребности в самосовершенствовании, через конкуренцию за лучшее выступление; в) активизация исследовательской работы.

Вторым средством развития образовательной среды школы мы считаем расширение границ социального партнерства школы. К социальным партнерам мы относим различные общественные организации, выпускников школы, родителей учащихся, а также профессиональные сообщества. Из собственного опыта работы можем предложить следующие мероприятия: совместные педагогические советы: бизнес-педсоветы (совместно с представителями работодателей и представителями службы занятости), перспективные педсоветы (совместно с представителями учреждений среднего и высшего профессионального образования), педсоветы единомышленников (совместно с родительским комитетом или всеми желающими родителями).

Считаем удачным опыт проведения ежемесячного лектория «Компас» с участием социальных партнеров. Это название обусловлено широким кругом познавательных интересов старшеклассников. Организованные встречи состояли из трёх частей: первую часть готовили учителя, вторую – студенты, третью – представители общественных организаций. Сложность в проведении лекториев состояла в подборе годовой тематики, вызывающий интерес у всех участников встречи. Мы предлагаем ориентироваться в некоторых случаях на интересы старшеклассников, в некоторых – на интересы образовательного процесса, а в некоторых – на актуальные социально-политические проблемы.

Особую роль в расширение границ социального партнерства мы видим в создании Ассоциации выпускников школы. Отметим, что, как правило, большинство выпускников лояльно относятся к своей школе. Это стратегический ресурс многих начинаниях образовательных учреждений, который используется крайне редко. Как правило, руководство школы опирается на родителей обучающихся детей, в некоторых случаях – на попечительский совет, в состав которого иногда включены влиятельные люди города или республики. Мы провели поисковую работу, восстанавливая контакты с выпускниками. Затраченное время и усилия окупил себя большим количеством теплых слов, сказанных учителям, а также реальной помощью Ассоциации учебно-воспитательному процессу: творческие встречи «Взлеты и падения» (рассказы выпускников о жизненных трудностях и путях их преодоления), «Путешествие в жизнь» (3 экскурсии на промышленные предприятия со встречами с лучшими по профессии); систематические встречи с любым учеником в кабинете

«Старшего товарища». Ассоциация составила график встреч выпускников, и учащиеся могли записаться на встречу, где получить ответы на интересные для них вопросы в индивидуальной беседе. Такие встречи пользовались большой популярностью, особенно у учащихся из неполных семей, так как проявили желание встречаться с учениками в основном мужчины.

Расширению социального партнерства способствовали профориентационные часы, к проведению которых приглашались представители как престижных, так и значимых в обществе профессий. Эти часы мы предлагаем организовать в виде двух частей: встреча с представителем профессии и выступления учеников (изредка учителей) об этой профессии (или профессиях). Нужную информацию они могли получить из разных источников: СМИ, Интернет-пространство, беседы с руководителями предприятий и учреждений, научно-практические конференции.

Третьим средством развития образовательной среды школы стало взаимовыгодное сотрудничество с учреждениями профессионального образования. Мы это видим следующим образом:

– во-первых, заключение с вузами договоров о создании совместных школьных лабораторий, в которых могут вместе работать студенты и старшеклассники в зависимости от интересов. Для привлечения учеников к работе в лабораториях мы проводили открытый урок в каждой лаборатории, присутствие на котором учащихся 10-х классов было обязательным;

– во-вторых, сотрудничество может быть подкреплено совместными научными конференциями (на базе школы или на базе вуза). Отметим, что участие в конференциях на базе вуза повышало ответственность и, как следствие, качество выступлений всех учеников-участников;

– в-третьих, привлечение преподавателей вузов к участию в виртуальных рубриках «Хочу все знать» и «Подготовка к ЕГЭ». Отметим, что в силу большой загруженности преподаватели более охотно соглашались на участие в виртуальных встречах, чем в работе лабораторий. В этой связи можно приглашать и опытных практиков (особенно охотно соглашались на такую работу пенсионеры) и преподавателей колледжей.

Таким образом, мы полагаем, что познавательный интерес, рассматриваемый сквозь призму учебно-воспитательного процесса на старшей ступени школьного образования, приобретает особую значимость как неиссякаемый источник познавательной деятельности учащихся. Стимулирование познавательного интереса не только способствует направленности познавательной деятельности учащихся, но и активизирует эту деятельность, способствует длительности ее протекания и продуктивности ее результатов. Очевидно, что при грамотной организации стимулировании познавательного интереса будет приводить к развитию познавательного потенциала учащихся в целом.

Библиографический список

1. **Ильясов, Д. Ф.** Педагогическое содействие учащимся в их профессиональном самоопределении / Д. Ф. Ильясов, Л. Ю. Кобелева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 177–183.
2. **Костаева, Т. В.** Формирование устойчивого учебно-познавательного интереса школьников в процессе их профессионально-личностного самоопределения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Костаева. – Саратов, 2006. – 194 с.
3. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений: избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. – М.; Воронеж. – 1998. – 362 с.
4. **Равкин, З. И.** Педагогическое стимулирование нравственного развития и познавательной активности школьников / З. И. Равкин. – Киров; Йошкар-Ола: КГПИ, 1975. – 45 с.
5. **Щукина, Г. И.** Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.
6. **Юртаева, Ю. А.** Развитие познавательного потенциала будущих менеджеров в вузе / Ю. А. Юртаева, И. В. Резанович – Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 113–122.

РАЗДЕЛ VI ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

УДК 371.134: 331.108.4

Розманова Татьяна Юрьевна

Старший преподаватель кафедры социальной работы и социологии Красноярского государственного технологического университета, Camunist91@mail.ru, Красноярск

НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА ПРИЕНИСЕЙСКИХ СТАРОЖИЛОВ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Rozmanova Tatiana Yurievna

The senior teacher of the social work and sociology department of Krasnoyarsk State Technological University, Camunist91@mail.ru, Krasnoyarsk

THE NATIONAL PEDAGOGICS OF THE PREYENISEISKIY OLD-RESIDENTS IN THE FIRST HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

Народная педагогика, по определению учёных, в узком смысле трактуется как воспитательные традиции конкретной этнической группы. В более широком – это духовный феномен, присущий сознанию народных масс, эмпирические знания, сведения, идеалы, идеи, взгляды, представления, установки воспитательных действий, которые выступают как единство педагогической мудрости и педагогической деятельности народа [7, с. 241]. Её характеризуют преемственность поколений, действенная связь с реальной жизнью, обеспечение особой психологической среды воспитания детей. Основу народной педагогики составляют духовная культура, главными истоками которой выступают природа и религия, народные обычаи и традиции, социально-этические нормы. Соглашаясь с исследователями в том, что принципы народной педагогики у всех народов имеют немало общего, поскольку исходят из общечеловеческих ценностных ориентиров, при этом воспитательные основы, или традиции имеют свои особенности у каждого этноса, народа, рассмотрим особенности народной педагогики приенисейских старожилов в первой половине XX века.

Старожилы – это первые русские поселенцы в Сибири (освоение Средней Сибири началось в начале-конце XVI в., южных территорий Приенисейского края – в начале XVIII в.) и их потомки, особая этническая общность русских сибиряков. В исторической литературе старожилами называют тех русских людей, которые жили здесь к 1861 году, а сами сибиряки во второй половине XIX века считали старожилами уже тех, кто прожил в Сибири не менее 25 лет [2, с. 72]. Истинными старожилами считают чалдо-

нов, также к ним относят ангарцев, кержаков (сибряков) и усть-енисейцев (сельдюков). По роду занятий первые русские поселенцы были землепашцами, рыбаками, охотниками, держали большое количество скота. К началу XX века на юге Приенисейского края были широко распространены экономически крепкие хозяйства, имевшие доход, как с земледелия, так и с различных промыслов, кустарных предприятий, с широким использованием наёмного труда.

В конце 20-х – начале 30-х годов XX века среди сельского населения ещё сохранялись воспоминания о социальных различиях в среде крестьянства. «Старожилы» и «переселенцы», «новосёлы» – так называли тех, кто прибыл сюда в конце XIX века, и среди первых была очень сильна их специфическая психология. Так, старожилам были свойственны доброта, отзывчивость и вместе с тем замкнутость, обособленность; необыкновенное трудолюбие и скупость, прижимистость; хитрость, осторожность и склонность к открытому, часто резкому, но всегда меткому порицанию всего, что не соответствовало их представлениям о норме. В последующие годы, в связи с продолжившимся процессом распада патриархального общества в деревне, коллективизации, усилением миграционных процессов и оттока населения в города, на основе отторжения от традиций прошлого произойдёт кристаллизация совершенно нового сознания, и к концу первой половины XX века изменится не только весь уклад сельской жизни, но утратит своё значение воспитательная система сельского общества, прервётся преемственность народных воспитательных традиций.

Какие же традиции воспитания детей были характерны для приенисейских старожилов в недалёком прошлом?

Ответить на этот вопрос помогли устные свидетельства потомков старинных старожильческих фамилий – Зубрицких, Кожуховских, Кадочниковых, Лалетиных, Песеговых, Терсковых, упоминание о которых встречается в ревизских сказках по южным волостям Енисейской губернии уже в 1834 году [4], документы из личных архивов, а также поговорки, бытовавшие в старожильской среде, многие из которых представлены впервые. Эти подлинно народные образцы устного творчества, доступные, понятные и убедительные, отражали самобытную культуру старожилов и обеспечивали преемственность культурной и воспитательной традиции. Будучи важным средством воспитания, они способствовали передаче не только знания жизни, но, прежде всего, передаче нравственности подрастающим поколениям.

Веками сельское общество строго устанавливало правила и регулировало поведение его членов, дети также воспитывались в традициях установленных норм. Важнейшей из них было уважительное обращение к старшим. Женщину в старожильской семье величали только «хозяйка», «жена», «мать», либо по имени-отчеству [9, с. 99]. Уважение к матери было первым, чему учили с самого раннего детства. К старшей сестре обращались «лёля», к старикам ласково – «деданька», «бабанька». В 20-е – 30-е годы XX века старые люди в сельском обществе уже не играли ту видную роль, которая

была у них в крестьянской общине прошлого, но их авторитет в сознании сельчан был ещё достаточно высоким. Старики, в силу физической невозможности трудиться в полную силу, традиционно присматривали за детьми, учили работать, занимались их нравственным и духовным воспитанием. Несмотря на запреты и преследования, религия являлась существенным элементом мировоззрения старых людей, по крайней мере, они соблюдали обрядовую сторону, отмечали религиозные праздники – Рождество, Святки, Крещение, соблюдали посты, сохраняли иконы, молились. Это воздействие также способствовало поддержанию нравственного поведения детей: им объяснялись понятия Слова божьего, греха, праведной жизни. С ранних лет воспитывалось и бережное отношение к природе, детей учили любить и понимать её, так как образ жизни сибиряков и суровые законы сибирской природы здесь были слиты воедино.



Фото 1 – Старожилка Дарья Петровна Песегова с внуками. Брагино, Новосёловский район, 1937 г. (из личного архива Р. С. Терской)

Старшие дети в семье также участвовали в воспитании младших. Традиционное семейно-родственное воспитание у старожилов основывалось на понятиях родственной взаимопомощи и защиты – надёжном залоге выживания в самостоятельной жизни. Помогая родителям, дети рано приобретали навыки и опыт воспитания, кроме того, у них формировалась ответственность по отношению к младшим в семье. Младшие дети, в свою очередь, получали пример и обязанности перед старшими. Показателен случай, рассказанный Р. С. Терской: в селе Брагино Новосёловского района мать не приплыла домой с покоса (траву косили на островах, лежащих на Енисейской протоке), дети ночевали одни. В сени влезла собака. Старшая девочка,

лет девяти, услышав шум, испугалась, схватила младшую сестру – и под образа, «чтобы Бог защитил», сама вытащила из казёнки (кладовки) отцовское ружьё и выстрелила из окна (конец 30-х гг.) [10]. В Новосёловском районе бойких, отчаянных девочек и девушек старожилы называли «прошеколда».

Когда сходились мужчина и женщина (чаще вдовы, вдовцы), имеющие детей от предыдущих браков, разные привычки и воспитание детей могли являться поводом для ссор. Считалось, что не ладят между собой только такие «сведённые» дети. Примечательно, что разводов в эти годы, также как и в прошлом, практически не было: такое социальное поведение считалось позором.

Как уже было отмечено, большинство сельских правил составляли традицию и не требовали специальных обсуждений. Нарушение этих правил в среде старожиллов строго наказывалось, прежде всего, падением авторитета семьи, рода: «шолудива овца всё стадо портит». Этому боялись, поэтому старались не прослыть «бессовестной», «страмовкой», «халдой», или «худоумым». С другой стороны, честь человека также зависела от репутации фамилии: «не родится от свиньи бобрёнок, а всё тот же поросёнок», «собака бела, али собака сера, а дух всё один – собачий», «яблоко не далеко падает от яблоньки» (эта поговорка записана М. А. Авдеевой в Сибири в 1837 г.) [1]. Поэтому детям рано прививались понятия стыда, совести, скромности, серьёзного отношения к жизни. «Смех без причины – худой ум», «куда ветер – туда и ум», «дураков не сеют, не орут, они сами рождаются» – такова была старожильческая оценка глупости и легкомыслию.

«Отец да мать не выучат – добрые люди выучат» – считали старожилы. Действительно, любой взрослый человек мог сделать замечание, пристыдить за недостойное поведение. При этом взрослым никогда не перечили – действовал принцип: слово старшего – закон. С раннего детства внушалось, что непослушание ведёт к беде – к преступлению и неизбежному суровому наказанию, в прежние времена к каторге, а в современные – к «каталажке» (тюрьме): «Худому дитю отцовский живот не в помощь – когда отец с матерью говорили, не хотел слушать, а теперь неча обижаться». Примечательно, что наказание детей в старожильческой семье всегда было соразмерно проступку, при этом важным было равное отношение, без унижения и оскорбления: «Учи жену без детей, а детей без людей». Вместе с тем, существовала необходимость выработать у детей самостоятельность и способность противостоять неблагоприятным воздействиям среды. Поэтому детям объясняли, что, к примеру, когда ругают, или стыдят, это неприятно, но бояться этого не надо: «ругань не дым, газа не выест», «стыд глаза не выест», «за глаза и царя ругали», ведь, в конечном итоге, будет польза.

Исследователи отмечают стремление старожиллов открыто порицать неприемлемые свойства и качества и наоборот, сдержанно относиться к похвале [3, с. 160]. Действительно, на похвалу детей старожилы были скупы, особенно «на людях». Это способствовало тому, что ребёнок в процессе взросления стремился заслужить редкую, но от этого ещё более значимую

оценку членов семьи, а особенно сельского общества. Этот важный принцип старожильческого воспитания, являющийся следствием коллективного сознания, нашёл отражение в поговорке «не хвали, подожди, пока люди похвалят». В современном российском обществе воспринята зарубежная модель: предполагается, что когда родители словесно поощряют ребёнка, это способствует формированию у него высокой самооценки, уверенности в себе. Старожилы считали: прежде общество должно отметить положительные качества ребёнка – трудолюбие, должное поведение, или нравственные качества: доброту, совесть, честность.

Понятие честности у старожиллов ценилось очень высоко. Оно также являлось следствием соблюдения установленных традицией норм поведения, охватывающих многие стороны быта старожиллов, воспитания детей и неизменно связанного с этими нормами общественного мнения. Детям прививалось, что нельзя совершать какие-то действия «крадче» (скрытно), что-либо утаивать, лгать, воровать. Показателен случай, рассказанный М. Е. Кожуховской. Какие-то пришлые люди решили украсть «молотила» – так называли орудия для обмолота зерна, состоящие из берёзовой палки, к концу которой прикреплён камень, лежавшие открыто на «заимке» – хозяйственно-промысловые постройки в лесу, или в поле; деревенские жители об этом узнали, воров догнали и этими же молотилами проучили (20-е гг.). Как свидетельствуют потомки старожиллов, чужого в деревнях никто не брал, дома не замыкали. Свободно могли лежать промысловые, или сельскохозяйственные орудия [10]. Если человека замечали во лжи, приклеивалось: «у него правды, как у змеи ног не увидишь», а за склонность к изворотливости хлёстко порицали: «его на вину не пригонишь».

А вот такое качество как хитрость, у старожиллов не считалось зазорным. Старожилы говорили: «хитрость – второй ум», фактически приравнивая эти понятия. А простоту приравнивали к недалёкому уму: «с простой души», «сдуру как с дубу», «простота – все в стороне, а ты в бороне». О хитром, или не по возрасту разумном ребёнке говорили: «В животе настёганный» – хитёр, сметлив от рождения. «Природа науку одолевает» – такой поговоркой метко подмечали наследственную природу ребёнка. Считали, что унаследованные особенности «родовы», побеждают воспитание, а также, в конечном счёте, и ту информацию, которая приходит из «мира».

«Из ноги выламывает», «в дрыгалку упал» – говорили, когда ребёнок капризничал, что-либо настойчиво требовал. «Грезит (делает что-то недозволенное), расповадили, – укоряла старожилка, – что вот этой стенке говорить, что ему». А средством устрашения, или наказания детей была «каша берёзовая» – так называли берёзовый прут. В случае непослушания спрашивали: «А каши берёзовой не хочешь?» и могли дать отведать этой самой «каши», то есть «нажигать» (нахлестать) берёзовым прутком.

Настоящим лакомством детей в старожильческих семьях не очень сытых, а подчас и вовсе голодных 30-х – 40-х годов была не каша, а традиционное сибирское мучное кушанье: на кипящей воде заваривалась мука, потом в

этот кисель добавляли «ошурки» – кусочки топлёного внутреннего сала, говяжьего или свиного, или растительное масло, лук, сметану. Это кушанье было распространено во всей Сибири. В Приенисейском крае, в зависимости от местности, оно отличалось некоторыми особенностями приготовления и носило разные названия. К примеру, в Новосёловском районе жидкое кушанье – «затируха», в Краснотуранском – «саламака», более густое – «саламат» – в Шушенском [11, с. 215]. Из ржаной муки делали густую «кулагу»: муку немного пережаривали, заливали «варитком» – так называли сильно горячую, почти кипящую воду, добавляли сушёную ягоду без косточек и ставили не менее чем на день париться в печь. Из овсяной муки запекали «толокно»: глиняный глубокий горшок очень туго набивали мукой и также ставили в печь. Потом это кушанье дети ели, откалывая небольшие кусочки. Интересно, что толчёный картофель со сметаной – разновидность картофельной саламаты, до сих пор любят и готовят в семьях, где предки были чалдонами.

Несмотря на то, что мясо и рыба были традиционными в рационе сибиряков, в целом хлебно-мучные блюда были на первом месте. Как отмечают исследователи, в хлебобродных южных районах в пшеничном хлебе не испытывали недостатка – он даже вытеснял ржаной [12, с. 96]. Поэтому бедные семьи также питались пшеничным хлебом.

В 20-е годы среди старожилов было много крепких хозяев [8; 12]. К примеру, некоторые личные хозяйства насчитывали до трёхсот голов овец, двух десятков лошадей и столько же крупного рогатого скота, а важным производственным фактором было наличие сельхозмашин [10]. В начале 30-х годов многие были объявлены «кулаками», раскулачены и высланы в северные районы края, а сокрушительным ударом по экономической мощи зажиточных слоёв крестьян стали неоднократные продразвёрстки, вызвавшие голод.

В эти годы голод и страх перед ним толкал людей на нехарактерные для этого края поступки, а дети часто становились свидетелями жестокости взрослых. Показателен пример, рассказанный Е. В. Петровой: в начале 30-х годов, в самый голод, в старожильческом селе Анаш, Новосёловского района, женщина ушла в соседние деревни обменять какие-то вещи на муку, или картофель. Дома остались дети четырёх и пяти лет. Зашёл парень, осмотрелся – в доме уже «палец обернуть нечем» (ничего нет), а на полке, разделявшей кухню, крынка стоит. В ней были сухари из травы лебеды. Посмотрел на испуганных детей, сухари в карман высыпал и вышел [10].

Расчётливость, хозяйская основательность этих людей была одной из краеугольных основ их ментальности, взрасталась с детства, крепла, рядом с родителями в тяжёлом крестьянском труде. Эту прирождённую хозяйственность не смогли уничтожить никакие глобальные социальные трансформации. Вот строчки из письма двенадцатилетнего Юры Петрова, из старожильской семьи, которое он пишет старшей сестре в Красноярск в 1949 (!) году (здесь и далее сохраняются авторский стиль и орфография): «... Получил твоё письмо, в котором ты мне отсулила перину, за что большое

спасибо... Закололи свиней, сала собрали 70 кг и хорошее мясо, скоро тебе отправим, как усолет сало... Деньги зря не расходуй... замуж за кого попало не ходи, баба не велит и за бедного не ходи, а за богатого. Бедного зятя нам не надо, а замуж пойдёшь, спрашивайся, а то будут ругать баба и мама. Лёля, пошли мне яблочков, а то не буду писать письма. Сам сделал себе лыжи и новые санки. Хотя редко пишу, зато хорошо всё прописываю». В другом письме мальчик сообщает: «Куриц мы оставили 13 штук, две коровы оставим, маленькую тёлочку Марту, 1 поросёнка и 1 овечку. Мама к тебе не приедет, мы ещё не уплатили налоги...» [5].



Фото 2 – Дети. Анаш, 1931 г. На заднем фоне бабушка держит самого маленького ребёнка. (Из личного архива Е. В. Петровой)

В массовом сознании существует стереотип крайней скупости старожилов, выступающей как негативная черта их этнического самосознания. У самих старожилов скупость не была порицаемым качеством, они различали «глупую жадность» и бережливость, рачительность – залог зажиточности, придавая этим качествам высшую ценность. «Не носить плачёного (в заплатках) – не носить и золочёного», «у хорошего хозяина пашенка – золотое дно» – говорили старожилы. Действительно, этот ценностный компонент определял рациональный характер мышления и установки поведения, передающиеся из поколения в поколение. В начале 50-х годов юноша, воспитанный в старожильческих традициях, пишет своей семье из города, где поступил в техникум: «...ни одной копейки не израсходовал даром...Мама, я израсходую всего 2000 руб. на всю учёбу. А деньги, которые я взял из дому, они должны нам оправдаться. Варю суп с картошкой и вермишелью и он мне уже надоел хуже редьки...» [6].

Интересно отметить, что изученные нами «деревенские» детские и юношеские письма из личных архивов имеют особенный стиль и позволяют не только живо представить картины тех дней, но и оценить чувства и эмоции авторов. Начинались письма всегда обстоятельно и душевно: «Письмо писано...» (ставилась дата), «Здравствуйте, с приветом и массой наилучших пожеланий...» (далее перечислялись все родственники), «У нас всё хорошо, чего и вам желаем!», или «Добрый день, весёлый час, пишу письмо и жду от вас!». А оканчивались: «Ну, ещё раз до свидания!» (в который раз!), «Крепко жму руки, особенно тебе мама, а также бабушка, скучновато без вас. Не с кем поспорить, а также поделиться мнением» [5; 6].

Когда кто-то из деревенских детей обнаруживал способности в учёбе, «выходил в люди», старожилы вышучивали поговоркой: «Родители-то тележного скрипа боялись, а вон куды вышел!». Эта поговорка служила напоминанием о простом происхождении: предки-то были неграмотными, за ворота прятались, когда какая-нибудь телега ехала по улице и колёса громко скрипели, и несла глубокий назидательный смысл: не заноситесь, не забывайте своих корней.

К работе старожилы были жадными, и большое значение придавали трудовому воспитанию детей. Такие поговорки, как: «на работе глаз выткнуть» (так работать, что не замечать опасности), «на работе и лоб расшибить не жалко», свидетельствуют о приоритетности для старожилков такой черты, как трудолюбие. Множество поговорок, в силу характерной для старожилков особенности в большей степени акцентировать внимание на отрицательных чертах и явлениях, порицали лень: «абы бы только ничего не перешевелить» (не работать), «лодырь Царя небесного», «лень-матушка вперёд него родилась», «понукать, как ленивую кобылу» (принуждать к работе), «пилося бы, да елось, да работушка на ум не шла». А также плохую работу: «пях ногой, как попало мало-мало», «вскоре Богу умаливать» (откладывать, а потом делать кое-как), «шей, да пори – не будет простой поры» (работа без толку).

А ещё: «Ты пошто ходишь, как Ехомина корова по назьмам?» – так у старожилков корили человека, любящего ходить без дела «по людям», сидеть у кого-нибудь в гостях. По преданию, был такой ленивый человек, Ехома. И вот оттого, что он не косил сено, так был ленив, его корова выходила утром со двора, и шла собирать «назём» (навоз, в котором попадались остатки сена) по «задворкам» (так называли место за домами), или увязывалась за чьим-нибудь возом, подбирала упавшее сено и так ходила весь день. Считалось, что также и ленивый человек, вместо того, чтобы работать, ходит «по избам», и «выглядывает с чужого стола».

Традиционно в старожильческих семьях детей и подростков берегли от «надсады», постепенно приучая к крестьянскому труду. В 30-е – 40-е годы тяжёлый детский труд в сибирской деревне был нормой, что было вполне в духе того грубого времени. Сохраняло своё значение правило, согласно которому младшие члены семейства должны беспрекословно повиноваться воле старших, исполнять их требования.



Фото 3 – Девочка с куклой. Анаш, 1931 г. (фото Ани Петровой из личного архива Е. В. Петровой)

В отношениях родителей к детям существовала не только разумная любовь и требовательность, но часто жестокость, обусловленная необходимостью выживания, тяжёлым положением семей в периоды тяжёлых социальных потрясений. Так, уже в одиннадцать-двенадцать лет дети помогали убирать сено в жару, хлеб – вязали снопы, а вязать надо было быстро, «не то жнейка пятки отрежет». Работали на огороде, носили воду из колодца, раскладывали навоз. «Дресвой» (каменная крошка, крупнее песка, которая получалась из разбитых речных камней), скоблили до желтизны деревянные полы в доме: «Трите, чтоб жёлтенькими были!» – наказывали родители. Кололи, пилили и складывали дрова в «поленницу» – рядами в виде стенки. Стирали бельё – колотили «вальками» (деревянный выгнутый предмет с ручкой, шириной около пятнадцати сантиметров), чистили снег в «ограде» (внутренний двор дома в Сибири) и на улице, рыбачили.

Мелкую рыбу на мелководье дети ловили «недоткой»: две половинки старого половика сшивались, посредине вшивался кусок невода (сетки), либо кусок крупно-тканного сукна, а по бокам половиков приделывались две палки. Также использовали «вендер» (в других местностях «вен-терь»), приспособление типа корзины из черёмуховых прутьев, обтянутый вручную вязаным полотном, либо «морду» («мордушку») – ловушку для рыбы, плетёную из мелких талиновых прутьев (кустарниковой ивы), с привязанным камнем, чтобы не уплыла. Бросали с вечера, а утром доставали улов.

Не только добывать, также и кушать рыбу приучали с раннего детства. Интересен пример, приведённый Ю. В. Петровым: в деревне Анциферово, Енисейского района, в большой семье за обедом была рыба. Через какое-то время после начала обеда, даже около самых малых – 3-х – 4-х летних детей лежала только кучка костей. На удивление рассказчика хозяйка обратила его внимание, что рыбу от костей они совершенно особым образом отделяют языком в процессе еды. Не было случая, чтобы кто-нибудь подавился (50-е гг.) [10]. Несмотря на то, что приведённый пример относится к северному району края, культура промысла рыбы, её заготовки впрок, и даже кулинарные особенности приготовления, были одинаково высоко развиты во всей Приенисейской Сибири.



Фото 4 – Семья. Арина Тарасьевна Конопатова с детьми. Коряково, Даурский район, середина 30-х гг. (из личного архива Н. А. Фефеловой)

В годы войны дети были заняты также на общественных работах, заменяя отцов, взятых на фронт «как под бритву». Собирали золу по деревням, потом ей удобряли поля; работали на прополке пшеницы, ржи, овса. Рано узнавая цену хлеба, уважительное отношение к нему поколение детей войны пронесло через всю жизнь.

Также участвовали в работах для нужд Енисейского речного пароходства и города Красноярска. Так, по свидетельству Е. П. Зубрицкой, зимой многие подростки не учились – работали на заготовке дров в тайге. Е. В. Петрова,

Р. С. Терская приводят такое свидетельство: весной и летом заготовленные в лесу дрова сплавляли, по небольшой реке Убейчик, Новосёловского района. Из реки дрова попадали в озеро, а из него, стоя по пояс в воде, женщины и дети одиннадцати-двенадцати лет выталкивали их на берег. Чтобы не поранить ноги о донные камни, надевали «поршни» – вид простейшей обуви, наподобие лаптей, состоящие из кусков кожи, с боковыми отверстиями для вязок, кожаных, или верёвочных, которые обвязывались вокруг ноги. В длину дрова для топки речных судов достигали восьмидесяти сантиметров. Эти поленья, тяжёлые от впитавшейся воды, в диаметре часто были больше, чем мог обхватить ребёнок. На берегу, вместе с взрослыми, их складывали в «петерики» – поленицы длиной пять и высотой два метра. А уже с берега дрова увозили на пристань, где грузили баржи, делали «кошели» – конструкции из скреплённых по бокам и свободных внутри брёвен, которые вниз по течению Енисея тянули речные катера [10].



Фото 5 – Учащиеся 4-го класса начальной школы с. Даурское, 1941 г. (из личного архива Н. А. Фефеловой)

Играть детей отпускали редко, в свободное от домашней работы время. Игры были подвижные, групповые: разнообразные игры с мячом, «камушки», лапта, прятки – они вырабатывали выносливость и смекалку. Через них происходила социализация, реализовывалась самодеятельность и самовоспитание детей, они же способствовали их полноценному физическому развитию. Санки, коньки, игрушки были самодельные. Н. А. Фефелова приводит такое воспоминание: «В начале войны в Даурском районе в здании четырёхлетней школы поселили финнов, их называли «финлянами». Эти финны почему-то выбрасывали цветные тряпочки. Девочки их собирали и шили кукол и платья для них» [10]. Принадлежностей быта, или учёбы для детей также не было. В школу дети ходили с холщёвыми сумками «само-

шитками», а у кого-то был сколоченный отцом деревянный ящик, с лямками, наподобие ранца. Писали, на чём придётся: на полях газет, на любом подходящем куске бумаги. Всё это развивало способности к творчеству, изобретательность детей, а также бережного и уважительного отношения к продуктам труда.

Часто «катанки» (валенки), «сагыры» (кожаная обувь с высокими голенищами, подвязывающаяся на кожаные ремешки вокруг ноги), или «дошонка» (старая шуба) в семье были одни на несколько разновозрастных детей. Поэтому к вещам относились очень бережливо. Добротные вещи «в колье и в мелье», то есть везде, не носили, а было принято надевать «сызредка», «от случая, к случаю» – редко, или по праздникам. Так как добро доставалось тяжёлым трудом, с детства учили ценить качество, «добротность» вещей: «дорого – да мило, дешёво – да гнило», «дорого – да зато к душе».

Таким образом, воспитание детей приенисейских старожилов в 20-е – 40-е гг. XX в., как и в прошлом, происходило в процессе труда, совместной деятельности рядом с родителями и членами сельского общества, под воздействием традиций нравственности. В их основе лежали народные обычаи и традиции; общинные правила и представления о поведении; а также духовная культура и христианская мораль: почитание родителей, уважение старших, взаимопомощь, терпимость, милосердие, ответственность, долг, совесть, честность, человеческое достоинство, гармоничные отношения с природой и окружающим миром, потребность в творческой, созидательной деятельности. Передаваясь из поколения в поколение, эти нравственные категории были определяющими в процессе воспитания детей в старожильской среде. Под этим влиянием закладывались основы человеческой личности, развивались нравственные установки должного поведения в обществе. Вместе с тем, в этом процессе сохранялись и свои специфические черты, сформированные общественным устройством, основными видами деятельности, а также географическими, климатическими условиями, в которых находились русские сибиряки-старожилы в результате освоения и расселения в Приенисейском крае.

Библиографический список

1. **Авдеева, М. А.** Записки и замечания о Сибири [Текст] / М. А. Авдеева. – М.: в типографии Николая Степанова, 1837.
2. **Андюсев, Б. Е.** Сибирское краеведение: хозяйство, быт, традиции, культура старожилов Енисейской губернии XIX – начала XX вв. [Текст] / Б. Е. Андюсев. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. – 334 с.
3. **Андюсев, Б. Е.** Сибирский говор и его роль в формировании ментальности молодого поколения крестьян-старожилов [Текст] / Б. Е. Андюсев // Приенисейская Сибирь в лингвистическом освещении. Материалы международной научно-практической конференции «Русский язык и национальный вопрос в Си-

бири». 15–17 ноября 2007 г. / отв. ред. О. В. Фельде; Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2008. – 236 с.

4. **Данные** Минусинского архива [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://forum.vgd.ru>

5. **Из личного** архива Е. В. Петровой.

6. **Из личного** архива М. Е. Кожуховской.

7. **Кукушин, В. С.** Этнопедагогика и этнопсихология [Текст] / В. С. Кукушин, А. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 448 с.

8. **Макаров, А. А.** Власть и общество в Сибири: 1927 – 1933 гг. [Текст] / А. А. Макаров. – Абакан: Хакасское книжное издательство, 2010. – 184 с.

9. **Миненко, Н. А.** Будни и праздники сибирской деревни в XVIII – первой половине XIX в. [Текст] / Н. А. Миненко. – Новосибирск: Наука. Сибирское отд-ие, 1989. – 160 с.

10. **Полевые материалы** автора, Красноярск, Железногорск, июнь – август 2010 г. (информанты: Е. П. Зубрицкая, 1926 г. р., Е. В. Петрова, 1929 г. р.; Ю. В. Петров, 1937 г. р., Р. С. Терская (Лалетина), 1930 г. р., Н. А. Фефелова (Конопатова), 1931 г. р. тетрадь 1).

11. **Словарь** русских говоров Сибири [Текст] / Сост. Т. А. Голикова, Е. В. Панкратова, А. И. Фёдоров; под ред. А. И. Фёдорова. – Новосибирск: Наука, 2005. – 508 с.

12. **Сысоева, Л. А.** Последний император России в Красноярске [Текст] / Л. А. Сысоева. – Красноярск: Сибирский печатный двор, 2007. – 120 с.

13. **Шекшеев, А. П.** Власть и крестьянство: начало гражданской войны на Енисее (октябрь 1917 – конец 1918 гг.) [Текст] / А. П. Шекшеев; под ред. В. В. Гришаева. – Абакан: Изд-во Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2007. – 160 с.

РАЗДЕЛ VII
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 37.072

Сергеев Игорь Станиславович

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования, rigen@rambler.ru, Москва

**РАЗВИТИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ДОСТИЖЕНИЕ И УДЕРЖАНИЕ
КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ**

Sergeev Igor Stanislavovich

Candidate of Science in Pedagogics, chief scientific official in Development of Education Federal Institute, rigen@rambler.ru, Moscow

**SECONDARY SCHOOL DEVELOPMENT AS ACHIEVEMENT
AND WITHHOLDING OF COMPETITIVE ADVANTAGES**

В условиях рынка (в том числе и регулируемого, как в современном российском образовании), феномены конкуренции между организациями и инновационного развития этих организаций существуют в неотъемлемом единстве. Инновации являются одним из наиболее мощных конкурентных преимуществ. Если принять во внимание, что теоретическая и практическая деятельность в направлении инновационного развития школ в нашей стране резко активизировалась в момент перехода на рыночные механизмы, – можно максимально точно определить истинный смысл инновационного движения школ – *достижение и удержание конкурентных преимуществ*.

С этой позиции, могут быть обозначены некоторые особые векторы целеполагания развития школы, непосредственно связанные с достижением конкурентных преимуществ. Среди них: достижение лидерства; достижение уникальности; формирование положительного отношения у потребителей. Отметим, что данные позиции, несмотря на их высокую значимость, как правило, редко декларируются в программах развития школ и лишь в минимальной степени являются предметом научных исследований.

В работе В. И. Гама, посвященной феномену *лидерства* в образовании, понятие «лидерство образовательной системы на уровне школы» как «способность системы управления школы вносить изменения в организационный процесс, чтобы создавать и воспроизводить лидирующее положение организации среди себе подобных» (речь о видовой конкуренции между школами). Кроме того, необходимо вовлечение школы «в процессы профессионально

обеспечиваемого видения результатов стратегического развития и внедрения стратегического лидерства школьных управленческих команд в качестве инструмента по созданию и воспроизводству лидирующего положения школы в конкурентной образовательной среде» (в данном случае речь о функциональной конкуренции между школой и внешкольными институтами). Наконец, стратегическое лидерство является характеристикой школьной управленческой команды (сложного управленческого субъекта внутри системы, который своим положением в системе, связями и ресурсами влияния выполняет функцию регулятора стабильного функционирования или устойчивого развития образовательной системы). Разработанная В. И. Гамом концепция стратегического лидерства и компетентностного развития школьных управленческих команд базируется на ведущей идее – использовании и применении естественного компетентностного ресурса лидеров школы [1, с. 13].

Достижение уникальности как цель и принцип деятельности в конкурентной среде отражает «усилия, предпринимаемые для того, чтобы отличаться от конкурентов на перенасыщенном рынке». В условиях рынка одинаковость – противоположность уникальности – губительна для компаний, поскольку «они не обладают качествами, заставляющими потребителей хранить им верность и высоко ценить их продукцию и услуги». Выходом из ситуации одинаковости является «создание уникального отличия, наделяющего ваш товар или услуги явными преимуществами, не сопоставимыми с преимуществами конкурентов» [2, с. 67]. В самом деле, в высококонкурентной среде московского общего образования явными преимуществами обладают именно уникальные школы – авторские школы А. Н. Тубельского («школа самоопределения»), Е. И. Ямбурга («адаптивная школа»), Е. Л. Рачевского («образовательный центр Царицыно») и т. д.

Формирование положительного отношения у потребителей предполагает специальный комплекс работ, нацеленных на создание запоминающихся, позитивно окрашенных, эмоциональных впечатлений. По определению американского эксперта С. Маккейна, «...впечатление – стремление вызвать у клиента положительный эмоциональный отклик» [2, с. 209], причем именно сосредоточенность на впечатлениях клиента (а не организационная модель и не изучение деятельности конкурентов) должна стать первым приоритетом в конкурентной стратегии компании. Сказанное вполне относится и к школьному делу, в котором одним из главных показателей успеха не случайно считается положительное «мнение», «молва» о школе, распространение которой со временем становится главным фактором, побуждающим родителей отдавать детей именно в эту, а не в другую школу. И дело здесь не всегда в каком-то особом качестве образования или в лидирующем положении школы, а именно в совокупности позитивных впечатлений, которые вынесли дети и их родители за время обучения. Как правило, в школе подобные процессы все еще происходят (или не происходят) спонтанно, тогда как во многих коммерческих фирмах они являются предметом и результатом целенаправленных управленческих воздействий.

Как подчеркивают многие исследователи (Е. А. Ганаева, Ю. В. Громько, В. И. Слободчиков и др.), далеко не все принципы и механизмы конкурентной борьбы, принятые в коммерческих структурах, могут быть некритично перенесены в образовательную сферу. Вместе с тем, целый ряд базовых положений, характеризующих конкурентные процессы в коммерческой сфере, могут быть отнесены и к сфере образования:

- гибкость и компетентность как «главные козыри» в конкурентной борьбе;
- стремление к лидерству, индивидуальности, уникальности;
- стремление произвести положительное впечатление на потребителей и эмоционально «привязать» их к себе;
- опора на развитие и инновации как на главные средства достижения конкурентных преимуществ.

Однако если многие принципы, средства и методы конкурентной борьбы в коммерческой и в образовательной сферах совпадают, то ее смысл принципиально различен. Смысл конкурентной борьбы в коммерческой сфере совпадает со смыслом самой коммерческой деятельности и может быть сформулирован в форме короткого постулата: «получение максимальной прибыли».

Что касается образовательной сферы, то здесь конечный смысл конкурентного соперничества между образовательными учреждениями определяется внутренней спецификой образования как особого социального института. Как справедливо отмечают А. М. Моисеев и О. М. Моисеева, в решении задач стратегического управления школа отличается от организаций, действующих на «чисто рыночных основаниях», прежде всего тем, что рыночные организации свободны в расширении и изменении сферы своего бизнеса. В то же время для общеобразовательной школы «ее общая сфера деятельности определена более или менее четко с самого начала и навсегда», в силу чего все без исключения школы «пожизненно остаются в рамках одной отрасли». Поэтому, по мнению исследователей, основой стратегического управления школой выступает «формулирование системы ценностей школы, ее кредо, образовательной философии» [3, с. 173].

С учетом обозначенной позиции, мы связываем достижение конкурентоспособности школы не столько с системой аккумулируемых школой ресурсов, сколько *со стремлением максимально полно реализовать личностно-ориентированные образовательные задачи школы*, что невозможно сделать в условиях жестко регламентированной системы, ориентированной на «обязательный минимум» результата и на «средний уровень» показателей, а не на индивидуально возможный максимум каждого.

Достижение конкурентоспособности общеобразовательного учреждения предполагает собой наращивание системы его конкурентных преимуществ. *Конкурентные преимущества школы* – те ее характеристики, которые отражают ее превосходство над другими школами, включенными в единую конкурентную среду, и определяются особенностями от-

ношений данной школы с другими субъектами образовательного пространства (учащимися и их родителями, органами управления образования, учреждениями дополнительного и профессионального образования, предприятиями и организациями экономической, социальной и культурной сферы, СМИ и др.). Значимыми в этом определении являются следующие позиции.

Во-первых, конкурентные преимущества школы определяются не сами по себе, а относительно других школ, работающих в том же географическом и социальном пространстве.

Во-вторых, особенности управления, структуры, штатного расписания и другие *внутренние* особенности школы (и даже такие, как высокая успеваемость) сами по себе не являются конкурентными преимуществами. Все эти внутренние особенности школы становятся ее конкурентными преимуществами лишь тогда, когда они оказывают то или иное положительное влияние на отношения школы с теми или иными внешними субъектами, т. е., вызывают определенные социальные эффекты. (Например, высокая успеваемость становится конкурентным преимуществом тогда, когда она отражается в высоких результатах ЕГЭ и, как следствие – в повышении рейтинга школы, в формировании о ней позитивного общественного мнения).

В системе конкурентных преимуществ общеобразовательного учреждения могут быть выделены три основные группы.

1) *Преимущества, связанные с высоким качеством образования.* Это высокие показатели реализации образовательного стандарта – высокий средний балл по ИГА и ЕГЭ; наличие результатов, выходящих за рамки стандарта – те или иные индивидуальные достижения отдельных учащихся, например, их победы в олимпиадах или творческих конкурсах; высокая степень удовлетворенности образовательных и смежных потребностей обучающихся и их родителей.

2) *Преимущества в финансировании школы* и, как следствие, в ее материально-техническом оснащении. Эти преимущества могут выражаться в высоких показателях численности учащихся, обеспечивающих большие объемы финансирования в условиях НПФ; в привлечении внебюджетного финансирования, а также различных грантов.

3) *Преимущества в информационных связях школы*, направленных как «к школе» («привлечение знаний» или «интеллектуального капитала» в виде высококвалифицированных учителей в штате и совместителей, научных консультантов, руководителей проектно-исследовательской деятельности учащихся; освоение новшеств, уже освоенных школами-конкурентами), так и «от школы» (трансляция собственного инновационного опыта; создание узнаваемого, неповторимого имиджа школы; формирование о школе положительного общественного мнения; ее место в рейтингах и другие показатели реального, а не формального статуса школы).

На достижение конкурентных преимуществ школы нацелен особый тип управления общеобразовательным учреждением – *управление конкурентоспособностью школы*.

Понятие «управление конкурентоспособностью образовательного учреждения» шире, чем понятие «управление качеством образования», поскольку качество образования – одно из главных конкурентных преимуществ школы, но не единственное.

В коммерческой сфере акцент в управлении конкурентоспособностью компанией делается на изучении конкурентов. Как подчеркивают исследователи, максимальных результатов на рынке нельзя добиться, используя всего лишь наиболее полное удовлетворение потребностей потребителей и благополучателей. Излишнее сосредоточение на потребителях не позволит организации отслеживать действия конкурентов и своевременно и адекватно реагировать на них [4, с. 5, 49]. Этот же принцип эксперты Общественной палаты РФ переносят и на систему образования, отмечая в своем докладе «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?», что в основе успешной конкуренции лежит сравнение себя с лидерами и поиск лучших, самых конкурентоспособных решений возникающих задач.

А. М. Моисеев и О. М. Моисеева подчеркивают важность, которую имеет для современной школы процесс изучения конъюнктуры рынка: «Знание конъюнктуры рынка образовательных услуг, состояния спроса и предложения на этом рынке, позволяет руководителям образования своевременно приступать к разработке новых видов образовательных услуг, осуществлять их маркетинг <а также> ... избавляет школу от необходимости самостоятельно осуществлять разработку программно-методической и иной продукции, которая уже имеется на рынке и связанных с такой разработкой затрат времени и усилий» [3, с. 218–219]. Очевидно, что обозначенный принцип управления конкурентоспособностью – «учиться у конкурентов» – выходит за рамки принципов управления качеством.

Целый ряд исследователей указывают на опасность гипертрофии отдельных сторон управления конкурентоспособностью в образовании, не связанных с повышением качества образования. Так, А. Г. Эфендиев и К. В. Решетникова отмечают, что «произошла определенная вульгаризация конкурентно-демократических начал в сфере высшего образования. Возросла роль внекультурно-внеинтеллектуальных факторов. Во многих случаях (в особенности для поступления в престижные вузы, на престижные специальности) материально-экономические факторы стали приобретать определяющее значение» [5]. Очевидно, те же опасности лежат и на пути общеобразовательной школы, поскольку в управлении современным образованием маркетинг и реклама становятся подчас более важными факторами повышения его эффективности, чем структура управления образовательным процессом и новые педагогические технологии.

Еще одна проблема связана с тем, что процесс позиционирования общеобразовательных учреждений в поле конкуренции неизбежно приводит к

появлению «лидеров», «средняков» и «аутсайдеров». С такой точки зрения, конкуренция выступает как механизм дифференциации общеобразовательных школ в локальном образовательном пространстве [6, с. 9]. Отсюда возникает риск увеличенного (и более того, постепенно увеличивающегося) разрыва между «сильными» и «слабыми» школами. При этом «сила» или «слабость» школы, по мнению большинства исследователей, определяется прежде всего менеджерской компетентностью директора школы и его психологической готовностью к работе в новых условиях.

В связи с обозначенными рисками, ряд педагогов – как исследователей, так и практиков – дает однозначно негативные оценки тенденциям, связанным с развитием в российском образовании конкурентной среды.

По нашему мнению, конкурентные стратегии в российском образовании являются прогрессивными (и более того, неизбежными), но должны разумно сочетаться с кооперативными стратегиями. Опыт, накопленный в этом плане в коммерческой сфере, был оформлен в так называемой стратегии WIN-WIN (буквально: игра, которая предполагает выигрыш всех участников). Эта стратегия поведения основана на сотрудничестве. В условиях конкуренции даже коммерческим фирмам очень часто бывает невыгодным стремиться к получению выигрыша только одним игроком. Более благоприятна ситуация, когда в процессе сотрудничества выигрыш получают все. В условиях конкурентной борьбы это означает, что компания сотрудничает со своими конкурентами, при этом их взаимодействие может оказаться таким сильным, что на практике они превращаются в партнеров [4, с. 226]. На эту же особенность конкурентной борьбы, уже применительно к российскому образованию, обращает внимание В. И. Гам, отмечая, что «образование развивается как выбор из множества возможных структур не только с помощью конкуренции, но и кооперации». По данным того же исследователя, из 175 управленческих команд школ, охваченных исследованием, 15% ориентировались на конкурентные стратегии; остальные 85% использовали другие варианты стратегий [1, с. 34–35]. Эти данные характеризуют ситуацию, характерную для Омской области, в которой проводилось исследование. Опираясь на собственные эмпирические данные, мы полагаем, что в Москве доля школ, управленческие команды которых ориентированы на реализацию конкурентных стратегий, значительно выше.

Подводя итоги, подчеркнем, что рассмотрение процесса развития школы с учетом фактора конкуренции изменяет взгляд на принятое сегодня определение развития школы как на «процесс качественных изменений в составляющих ее компонентах и структуре, вследствие которых школа приобретает способность достигать более высоких, чем прежде, результатов образования» [7, с. 53]. Мы определяем развитие школы как *процесс количественного накопления ее конкурентных преимуществ, приводящих на определенном этапе к качественным изменениям в образовательном, инновационном, управленческом и обслуживающих процессах школы.*

Библиографический список

1. **Гам, В. И.** Методология и технологии стратегического лидерства в условиях системных изменений в образовании: Автореф. дис. ... д.п.н. [Текст] / В. И. Гам. – Калининград, 2009. – 44 с.
2. **Маккейн, С.** Вне конкуренции! Как стать лидером на любом рынке / Пер. с англ. [Текст] / С. Маккейн. – Минск: Попурри, 2010. – 256 с.
3. **Моисеев, А. М.** Основы стратегического управления школой: Уч. пос. [Текст] / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – М: Центр педагогического образования, 2008. – 255 с.
4. **Носова, Н. С.** Конкурентная стратегия компании, или Маркетинговые методы конкурентной борьбы. – 2-е изд. [Текст] / Н. С. Носова. – М: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко»; Саратов: ООО «Анлейс», 2010. – 256 с.
5. **Эфендиев, А. Г.** Первые результаты ЕГЭ: анализ социальных последствий и тенденций [Текст] / А. Г. Эфендиев, К. В. Решетникова // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 12–35.
6. **Кашпур, В. В.** Конкурентная борьба образовательных учреждений в современной России как поле управленческих стратегий: Автореф. дис. ... к.соц.н. [Текст] / В. В. Кашпур. – Саратов, 2007. – 17 с.
7. **Лазарев, В. С.** Системное развитие школы. 2-е изд. [Текст] / В. С. Лазарев. – М: Педагогическое о-во России, 2003. – 304 с.
8. **Сергеев, И. С.** Новая парадигма средней школы: образование, нацеленное на эффективность [Текст] / И. С. Сергеев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 8. – С. 312–324.

УДК 14.31.07

Бордовская Светлана Юрьевна

Учебно-методический центр дополнительного профессионального образования методист, ksu197373@mail.ru, Томск

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБЩИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ РАБОЧИХ**

Bordovsky Svetlana Yurievna

Training Center Continuing Professional Education Methodist, ksu197373@mail.ru, Tomsk

**FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE OVERALL COMPETENCE
OF FUTURE WORKERS**

Социальные и экономические трансформации в обществе, сокращение сферы малоквалифицированного и неквалифицированного труда меняют требования к рабочим кадрам. Современному обществу нужен профессионал, владеющий не только суммой знаний, умений и навыков по различным дисциплинам, но и мобильный работник, умеющий действовать в ситуации неопределенности, готовый к проявлению инициативы при решении профессиональных задач.

В этой связи всё большее распространение получает компетентностный подход, являющийся методологической основой Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС 3). Анализ педагогической литературы на тему компетентностного подхода показал, что в научных спорах относительно сути понятий «компетенция» и «компетентность» имеет место явление полисемии (многозначности). В нашем исследовании в вопросе соотношения данных понятий мы придерживаемся положений научной школы А. И. Субетто, который определяет компетенцию как совокупность потенциальных свойств или как подкачество в системе потенциального качества выпускника. Компетентность с точки зрения исследователя есть не просто совокупность компетенций, а совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности [9; 10]. Эта интерпретация выделяет, на наш взгляд, главное различие данных понятий.

На данном этапе развития профессионального образования единственными легитимно закрепленными эталонами требований общества и государства к профессиональной подготовленности рабочих кадров являются ФГОС 3 как отражение требований рынка труда к сфере образования. В отличие от предыдущих поколений государственных образовательных стандартов, которые предъявляли требования к минимуму содержания обучения, системообразующим компонентом ФГОС 3 становятся результаты об-

разования как характеристики будущей профессиональной деятельности выпускников: общие и профессиональные компетенции обучающихся.

Определенный научный интерес представляет для нас понятие «общая компетенция». Целью данной статьи является исследование природы данного понятия и его места в ряду основных дефиниций компетентностного подхода, акцентирующего внимание на результатах образования.

Термин *общая компетенция* трактуется ФГОС 3 следующим образом: *общая компетенция (ОК)* – способность успешно действовать на основе практического опыта, умений, знаний, при решении задачи общей для многих видов непрофессиональной и профессиональной деятельности [11]. Анализ ФГОС 3 помог нам обратить внимание на следующее: такое узкое определение конструкта «общая компетенция» недостаточно отражает ее природу как основного результата освоения основной профессиональной образовательной программы. В связи с этим для нашего исследования важно установить, взаимосвязаны ли недостаточно изученный в научной литературе нормативный конструкт «общая компетенция» и понятие «ключевая компетенция», выступающее центральным ядром компетентностного подхода в образовательной практике.

В качестве метода исследования будем использовать контент-анализ. За основные категории контент-анализа примем следующие компоненты в структуре термина «общая компетенция», отражающие, с нашей точки зрения, его сущностные стороны:

- *когнитивный компонент* (усвоенные знания);
- *деятельностный компонент* (сформированные умения);
- *экспериментальный компонент* (практический опыт);
- *функциональный компонент* (способность успешно действовать при решении задач профессиональной и непрофессиональной деятельности).

Выделенные единицы анализа были обсужденные методом фокус группы. Эксперты сделали вывод: данные смысловые единицы являются уместными, исчерпывающими, взаимоисключающими и надёжными для определения термина «общая компетенция».

За единицы контента примем следующие высказывания исследователей о сути дефиниции «ключевая компетенция».

1. **Э. Ф. Зеер:** ключевые компетенции – общая способность личности, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы [2, с. 17].

2. **И. В. Чаплыгина:** ключевые компетенции носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области деятельности [12, с. 27]. Знания, умения, навыки, объективно помогающие в решении какой либо производственной или учебной задачи, компетенции включают еще и опыт [12, с. 20].

3. **Г. В. Никитина:** ключевые компетенции – наиболее обобщенные надпредметные знания и умения, позволяющие человеку решать проблемы его жизнедеятельности [5, с. 19].

4. **Г. К. Селевко:** ключевая компетенция представляет собой комплекс компонентов, включающий знаниевые (когнитивные), деятельностные (поведенческие) и отношенческие (аффективные) компоненты [7, с. 142].

5. **Е. Лопанова, Т. Рабочих, Г. Райер:** ключевые компетенции – это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивно деятельности в различных профессиональных сообществах [6, с. 35].

6. **Г. А. Ларионова:** «межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, необходимые для адаптивной и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. Ключевые компетенции имеют экстрафункциональный характер» [3, с. 18].

7. **О. Г. Смолянинова:** Ключевая компетенция – генерализованное, универсальное умение и самообразовательная готовность эффективно действовать и применять знания в различных ситуациях [8, с. 37].

8. **Е. В. Бондаревская:** Ключевая компетенция – это личностно-осознаваемая, вошедшая в субъектный опыт, имеющая личностный смысл система знаний, умений и навыков, которая имеет универсальное значение, т. к. может быть использована человеком в различных видах деятельности [1, с. 23].

9. **О. П. Мерзлякова** под ключевой компетенцией понимает «комплекс знаний, умений, ценностных ориентаций и опыта практической деятельности, необходимых человеку для успешного решения проблем в различных сферах жизни или профессиональной деятельности [4, с. 18].

По выделенным нами категориям, проведем анализ высказываний исследователей о сути дефиниции «ключевые компетенции». Для этого в таблице 1 зафиксируем проявления текстовых показателей, которые совпадают по смыслу с выделенными категориями. Приведем пример фрагмента таблицы контент – анализа.

Во фрагменте таблицы 1 сгруппированы текстовые показатели по выделенным нами категориям контент-анализа. Подсчёт количественных показателей по единицам контент-анализа помог нам увидеть следующую картину: признаки категорий анализа встречаются в следующих высказываниях исследователей.

- в основе компетенции знания [1; 3; 5; 4; 6; 8; 9; 2];
- в основе компетенции умения [5; 6; 7; 8; 9; 2; 3];
- в основе компетенции опыт [1; 8; 9; 2];
- в основе способность успешно действовать при решении задач профессиональной деятельности [5; 9; 2];
- в основе способность успешно действовать при решении задач непрофессиональной деятельности [1; 7; 6; 8; 9; 2].

Таблица 1 – Фрагмент таблицы контент – анализа

Компоненты	Категории контент-анализа	Речевые обороты, содержащиеся в высказываниях
функциональный	способность успешно действовать при решении задач <i>профессиональной деятельности</i> ;	способности человека к эффективному решению определенного класса социально-профессиональных задач; необходимые для адаптации и продуктивно деятельности в различных профессиональных сообществах; работы по любой профессии и т. д.
	способность успешно действовать при решении задач <i>непрофессиональной деятельности</i> ;	способности человека к эффективному решению определенного класса задач независимо от профессии и специальности; необходимы для работы повсюду; имеют экстрафункциональный характер, универсальное значение; для эффективного решения задач; может быть использована человеком в различных видах деятельности и т. д.
когнитивный	в основе компетенции знания	основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией; комплекс компонентов, включающий знаниевые (когнитивные) компоненты; содержит межкультурные и межотраслевые знания и т. д.
деятельностный	в основе компетенции умения	содержит межкультурные и межотраслевые умения; содержит «сквозные» умения; содержит систему умений; генерализованное, универсальное умение и т. д.
экспертициальный	в основе компетенции опыт	компетенции предусматривают наличие опыта самостоятельной деятельности; личностно-осознаваемая, вошедшая в субъектный опыт, имеющая личностный смысл система и т. д.

Подведем итог проведенного контент-анализа:

1. все семантические категории контент – анализа, составляющие определение общей компетенции, **представлены** в единицах контента;
2. количественные показатели по всем категориям представлены в **достаточной мере**.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что исследуемые общие компетенции, регламентированные ФГОС 3, являются, по своей сути, ключевыми компетенциями. В общем виде взаимосвязь общих компетенций, и ключевых компетенций можно представить в виде рисунка 1:

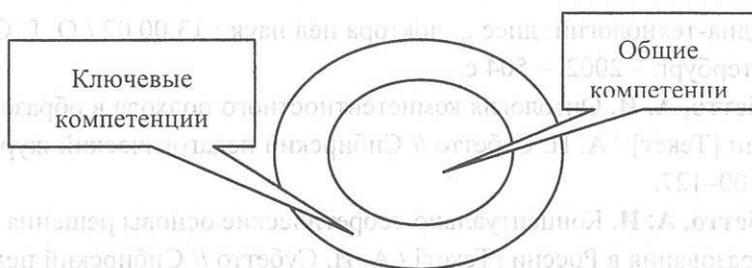


Рисунок 1 – Схематичное представление взаимосвязи конструктов «общие компетенции» и «ключевые компетенции»

Рисунок 1 показывает, что общие компетенции, как главные целевые установки в реализации ФГОС НПО, являются подмножеством множества всех ключевых компетенций, являющихся результатами образования.

Данные выводы помогут теоретикам и практикам образования сформировать подходы к созданию механизмов формирования и оценки общих компетенций как недостаточно изученных в научной литературе образовательных конструктов, используя разработки исследователей по проблеме формирования у обучающихся ключевых компетенций, определения критериев их оценивания.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–27
2. **Зеер, Э. Ф., Павлова, А. М., Сыманюк, Э. Э.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. [Текст]: Москва, 2005. – 126 с.
3. **Ларионова, Г. А.** Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза [Текст]: монография / Г. А. Ларионова. – Челябинск, 2004.
4. **Мерзлякова, О. П.** Формирование ключевых компетенций учащихся на основе реализации принципа дополнительности в процессе обучения физике в школе: дисс...канд. пед. наук : 13.00.02 / О. П. Мерзлякова; Ур. гос. пед. ун-т Екатеринбург, 2007. – 222 с.
5. **Никитина, Г. В.** Педагогические условия развития ключевых профессиональных компетенций будущего учителя в педагогическом колледже: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Никитина; Иркутск, 2005. – 162 с.
6. **Райер, Г.** Технологии профессионального обучения, ориентированные на действие: учебно-методическое пособие [Текст] / Г. Райер, Е. В. Лопанова, Т. Б. Рабочих – Омск., 2004. – 128 с.
7. **Селевко, Г. К.** Компетентности и их классификация [Текст] / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–142.
8. **Смолянинова, О. Г.** Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе

мультимедиа-технологий: дисс ... доктора пед наук : 13.00.02 / О. Г. Смолянинова; Санкт-Петербург. – 2002. – 504 с.

9. **Субетто, А. И.** Онтология компетентного подхода в образовательной системологии [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1 – С. 100–127.

10. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1 – С. 75–87.

11. **Федеральный** государственный образовательный стандарт начального профессионального образования по профессии 100701.01 «Продавец, контроллер-кассир». Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8.04.01 № 304)

12. **Чаплыгина, И. В.** Формирование ключевых компетенций студентов при изучении общепрофессиональных дисциплин в колледже: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. В. Чаплыгина; Москва, 2006. – 195 с.

13. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.

1. Бордовская, С. Ю. Проблемы формирования ключевых компетенций в профессиональном образовании [Текст] / С. Ю. Бордовская // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–27.

2. Зверь, С. Ф., Наволова, А. М., Сыманок, Э. А. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Москва, 2002. – 126 с.

3. Зарянова, Т. А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов [Текст] / Москва, 2004. – 140 с.

4. Мерлякова, О. В. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе реализации принципов личностно-ориентированного обучения в школе [Текст] / Екатеринбург, 2007. – 130 с.

5. Никитина, Л. В. Педагогические условия развития ключевых компетенций учащихся [Текст] / Екатеринбург, 2007. – 102 с.

6. Райер, Т. Технологии профессионального образования [Текст] / Екатеринбург, 2004. – 128 с.

7. Сельяко, Е. К. Компетентности и их квалификация [Текст] / Екатеринбург, 2004. – № 4. – С. 138–142.

8. Смолянинова, О. Г. Развитие методической системы формирования ключевых компетенций в профессиональном образовании [Текст] / Екатеринбург, 2002. – 504 с.

УДК 372.08

Прилепская Нина Александровна

Заместитель директора по общеобразовательной подготовке профессиональное училище № 47, ninap08@rambler.ru, Новосибирск

Беловолова Светлана Павловна

Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

Белолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

**ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ
УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Prilepskaya Nina Alexandrovna

Deputy director of in the vocation № 47, ninap08@rambler.ru, Novosibirsk

Belovolova Svetlana Pavlovna

Doctor of Pedagogic, proffesor NSPU, NMI of IT MIA, journal.nspu@mail, Novosibirsk

Belovolov Valery Aleksandrovich

Doctor of Pedagogic, proffesor NSPU, NMI of IT MIA, journal.nspu@mail, Novosibirsk

**FORMATION OF THE COMPETITIVENESS OF STUDENTS
IN VOCATION TRAINING**

Анализ литературы по проблемам конкурентоспособности рабочих, относящихся к различным профессиональным группам, показывает, что нет единого мнения по поводу того, что же представляет это понятие как социально-экономическое и социально-педагогическое явление.

Можно найти лишь несколько определений понятия: конкурентоспособность как способность работника участвовать в экономическом и социальном процессе взаимодействия, взаимосвязи и борьбы на внутреннем рынке труда в целях достижения желаемого социального статуса [2]; конкурентоспособность как способность выдерживать конкуренцию со стороны реальных или потенциальных претендентов на его рабочее место или претендовать самому на другое, более престижное (А. Б. Александрова); конкурентоспособность как совокупность интегральных характеристик: направленность, компетентность и гибкость [3]; конкурентоспособность как свойство успешно выдерживать конкуренцию на рынке труда по сравнению с работниками аналогичных профессий, специальностей, уровня квалификации за счет высокого уровня

профессионализма, личных качеств, инновационного и мотивационного потенциала [4]. Например, в Германии ученые в области рабочей экономической педагогики (А. Шелтен др.) считают, что сегодня важно говорить о ключевых квалификациях. В любом случае на региональном рынке труда становится востребованным в основном только высококвалифицированный рабочий, владеющий сложной конкурентоспособной профессией, требующей специальной подготовки. Сказанное дает основание предположить, что конкурентоспособность имеет вполне определенную структуру, состоящую как минимум из двух структурных блоков (Р. Я. Ахмешин). Первый блок можно определить как базовый, формируемый средствами профессионального образования. В него входят: профессиональные знания интегративного характера, лежащие в основе деятельности рабочего; практические умения и навыки как показатель подготовленности к теоретическим и практическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно; техническое мышление как высшая форма активного отражения технико-технологической реальности, заключающаяся в выработке творческих идей, прогнозировании событий и действий, обобщении практического опыта при решении конструктивных задач; компетентность как глубокое, доскональное знание сути выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, наличие соответствующих умений и навыков.

Компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение, позволяющее достигнуть значимого результата, предполагает не столько наличие у специалиста умения актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент, сколько использование их в процессе реализации своих профессиональных функций.

Второй – личностно-индивидуальный – блок включает в себя: способности как индивидуально-психологические особенности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода профессиональной деятельности; ответственность как способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе нормам, в результате чего у окружающих формируется доверие к данному рабочему, что дает ему преимущества перед другими. Психологи отмечают, что психологическая структура ответственности представляет собой сплав интеллектуального, эмоционального и волевого компонентов; личностную направленность как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности (К. К. Платонов). Появление новых сфер деятельности работника в связи с освоением новой техники и технологий требует развитых универсальных способностей – ключевых квалификаций.

Таким образом, конкурентоспособность выпускника учреждения профессионального образования можно определить как интегральную характеристику его трудового потенциала, степени его соответствия

требованиям конкретного рабочего места, условиям труда, позволяющую с той или иной степенью уверенности рассчитывать на вакантное рабочее место или сохранить источник своего постоянного дохода в определенный период времени. Именно качество рабочей силы все больше определяет конкурентоспособность экономики и социальную стабильность в обществе.

Одной из важных задач образовательной политики на современном этапе становится формирование конкурентоспособности личности, ее соответствия актуальным и перспективным потребностям образования, общества и государства. Забота об образовании – забота о будущем всей России. Российская система образования переживает очень важный период своего развития. Именно образование выполняет важную общественную функцию – формирует самосознание человека. От уровня образования, прежде всего, зависит качество трудовых ресурсов, а, следовательно, и состояние экономики. Образование выступает фактором воспроизводства социально-профессиональной структуры общества. Система образования формирует гражданина, тем самым оказывает воздействие на политическую и экономическую сферы общественной жизни.

Конкурентоспособность – социально ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая ее потенциальные возможности в достижении успеха (в учебе, профессиональной и внепрофессиональной жизнедеятельности), определяющая адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающая внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром. Для формирования таких социально ориентированных качеств личности необходимы новые, инновационные по своей сущности условия, которые в традиционно функционирующей системе высшего образования создать не удастся.

В. И. Андреев считает, что среди стратегических задач в «Основных положениях концепции очередного этапа реформирования системы образования» выдвигается задача формирования конкурентоспособности личности, которая сформулирована так: «Ориентация системы образования на реализацию общенациональных интересов России, ее конкурентоспособности на мировых рынках труда и цивилизованной конкурентоспособности ее населения в структурах становящегося миропорядка».

Нам нужна не вообще конкурентоспособная личность, а личность, чья конкурентоспособность достигается цивилизованными методами и средствами. А это возможно только при условии воспитания у подрастающего поколения высокого уровня нравственной культуры, цивилизованных норм и правил ведения конкурентной борьбы. Как говорят спортсмены, важна не только победа, но и честная спортивная борьба и конкуренция, которая приводит к победе. Так и на рынке труда личность должна достигать высокого профессионализма и на этой основе высокой конку-

рентоспособности, но при условии ее одновременно высокой духовно-нравственной культуры.

Конкурентоспособная личность, как показали специальные исследования автора, это не одно качество, а интегральная характеристика, включающая в себя следующие свойства и особенности личности: Конкурентоспособная личность, как показали специальные исследования автора, это не одно качество, а интегральная характеристика, включающая в себя следующие свойства и особенности личности:

- 1) высокий уровень работоспособности;
- 2) стремление к качественному конечному результату;
- 3) стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности;
- 4) творческое отношение к делу, труду;
- 5) стремление к профессиональному самосовершенствованию;
- 6) способность к принятию ответственных, порой рискованных решений;
- 7) коммуникабельность, способность к кооперации, сотрудничеству, сотворчеству;
- 8) способность к быстрому освоению нового дела;
- 9) способность к самообразованию, самореализации, саморазвитию [1].

В отличие от определения конкурентоспособности, принятого в экономических и психологических дисциплинах (понимание конкурентоспособности как соперничества, приоритета, успешности, занятия лидерской позиции и т. п.), современные педагоги-исследователи (Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина и др.) предлагают под конкурентоспособностью понимать «способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя лично, профессионально, социально, нравственно».

Таким образом, формируя конкурентоспособность личности у студента, вышеперечисленные авторы считают необходимым формировать:

- систему устойчивых личностных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности;
- профессиональную направленность личности;
- систему целеполагания;
- самосознание личности как представителя определенной профессиональной общности.

В Бердском профессиональном училище № 47 разработаны критерии по подготовке конкурентоспособных выпускников с позиции качества рабочей силы по четырем основным параметрам:

- 1) профессиональная квалификация;
- 2) культура (ценности, ориентации и уровень развития);
- 3) мотивация;
- 4) поведенческие характеристики.

Как готовить конкурентоспособного выпускника? Мы рассматриваем деятельность нашего учреждения по подготовке конкурентоспособных выпускников как систему мероприятий по трем основным направлениям:

I. Технологии профессиональной подготовки (кадровое и технологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса).

1. Материально-техническое оснащение (соответствующие современным требованиям оборудование, оснащение учебной площади) [5].
2. Технологическое направление (владение современными технологиями, учебно-методическим материалом для образовательного процесса).
3. Кадровый (квалификационный уровень преподавательского состава, качество педагогического коллектива учебного заведения) и исследовательский (научная школа, исследования в отраслевой и педагогической сферах, участие в конкурсах и проектах) [6].

Данное направление является базовым для характеристики учебного заведения и основанием для подготовки рабочих, соответствующих требованиям современного рынка труда.

II. Внешняя деятельность учреждения (или имиджевое направление).

Внешняя деятельность любого учреждения профессионального образования, в том числе и начального профессионального образования, с позиций конкурентоспособности выпускников может рассматриваться как имиджевый ресурс учреждения образования и фактор мобильности, динамичности самого учреждения образования. Назовем основные компоненты данного направления:

1. Имиджевая реклама учебного заведения и рейтинг как в региональном, так и отраслевом аспектах. Можно по-разному (в том числе и негативно) относиться к рейтинговым показателям и обосновывать их условность, тем не менее, рейтинговые шкалы, предъявляемые общественности, – это характеристика известности, популярности учебного заведения. Формирование имиджевой политики учебного заведения является предметом отдельного изучения.
2. Отбор абитуриентов как фактор престижности учебного заведения.
3. Социально-психологическая адаптация выпускников к рынку труда (личностно-мотивационный блок).
4. Мобильность, динамизм, гибкость, компетентность учебного заведения как показатель эффективной деятельной реакции на изменения рынка труда. Региональное согласование спроса и предложения рабочей силы, активное участие в разработке программ занятости населения, программ кадрового обеспечения организаций региона (территории, района).
5. Развитие возможностей подготовки специалистов, востребованных на рынке труда как удовлетворение перспективных и текущих запросов предприятий, города, округа.
6. Продуктивные контакты с профильными предприятиями и организациями (социальное партнерство):
 - организация учебной и производственной практики учащихся;
 - изучение запросов потенциальных работодателей: конкурсы профессионального мастерства среди учащихся с привлечением профильных предприятий; семинары по проблемам профессионального обучения на базе училища с привлечением работодателей;
 - внебюджетная деятельность учебного заведения НПО.

III. Социально-психологическая адаптация выпускников к рынку труда.

Социально-психологическая адаптация выпускников к рынку труда является важным компонентом профессиональной подготовки к трудоустройству и построению профессиональной карьеры молодых рабочих.

Эффективная адаптация на рынке труда может быть при системной подготовке учащихся к трудовой деятельности. Назовем основные мероприятия социально-психологической адаптации учащихся к рынку труда:

1. Мероприятия, направленные на формирование профессиональной культуры учащихся, привитие ценностей и норм профессиональной среды (например, конкурсы «Лучший по профессии», ярмарки работ учащихся с привлечением социальных учреждений и работодателей и т. п.).

2. Прохождение учащимися практики в условиях предприятий, адаптация к рабочему месту.

Таким образом, можно сказать, что система подготовки конкурентоспособных рабочих выполняет свою цель в двух социально значимых аспектах:

1. Учреждение НПО как социального института осуществляет для общества «процесс социального тестирования, селекции и распределения индивидов внутри социального агрегата». Эти три функции – тестирование, селекция и дистрибуция – являются, по теории классика современной социологии П. Сорокина, определяющими в социальной мобильности и развитии общества. Учебное заведение отвечает перед обществом за подготовку профессионалов такого качества, которое востребовано общественным производством.

2. Учебное заведение несёт одинаковую долю ответственности как перед обществом, так и перед своими учащимися по формированию профессиональных навыков, необходимых обществу и отличающихся качеством рабочей силы.

Среди методов обучения, способствующих воспитанию конкурентоспособных учащихся, можно назвать реализацию межпредметных связей, методы стратегического учения, развития системного мышления в процессе обучения, проблемно-развивающий метод и др.

В результате работы, проводимой в училище, мы готовим выпускников, имеющих свободу выбора, то есть мобильных, динамичных профессионалов, которых отличает информационная, социальная, экономическая и ментальная включенность в профессиональную среду.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика: [Текст] / В. И. Андреев. – Учебный курс для творческого саморазвития.
2. **Забродин, Ю. М.** Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека [Текст] / Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. – № 6.

3. **Кузнецов, С. В.** [Текст] / С. В. Кузнецов // Введение в Конкурентную разведку через Интернет.

4. **Мищенко, А. С.** Проблемы культурного, исторического и духовно-нравственного просвещения молодежи в современных условиях : [Текст] / А. С. Мищенко, А. И. Скиба. – М. Просвещение, 1996. – С. 158–64.

5. **Прилепская, Н. А.** Интеграция социального партнерства в профтехобразование как составляющая инновационной образовательной среды : [Текст] / Н. А. Прилепская // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7.

6. **Прилепская, Н. А.** Акмеологический аспект инновационно-креативной работы педагога : [Текст] / Н. А. Прилепская // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Sajuszhev Nikolaj Igorovich

The doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogy of Magadan State University, Magadan

Prilepskaya Natalya Igorevna

The assistant in chair of pedagogy of Magadan State University, Magadan

Sajuszhev Nikolaj Igorovich

Doctor in Pedagogy, pedagogical sciences, Magadan

GAME AS MEANS OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS

Актуальность игры как одного из эффективных способов профессиональной подготовки студентов определяется ее способностью формировать у обучающихся навыки, умения и компетенции, необходимые для успешной деятельности в профессиональной сфере. Игра способствует развитию творческих способностей, навыков сотрудничества и коммуникации, а также формированию профессионального мировоззрения. В статье рассматриваются возможности использования игры в профессиональной подготовке студентов, приводятся примеры игр, способствующих развитию профессиональных навыков и компетенций. Также анализируются условия, способствующие эффективному использованию игры в профессиональной подготовке студентов.

УДК 378.147

Сайгушев Николай Яковлевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Ермаков Даниил Игоревич

Ассистент кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Сергеев Алексей Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики профессионального образования Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

**ИГРА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

Sajgushev Nikolay Jakovlevich

The doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics of Magnitogorsk state university, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Ermakov Daniel Igorevich

The assistant to chair of pedagogics of Magnitogorsk state university, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Sergeev Alecsei Nikolaevich

Doctor of Pedagogy, professor MaSU, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

**GAME AS MEANS OF VOCATIONAL
TRAINING OF STUDENTS**

Актуальность игры, как одного из действенных способов профессиональной подготовки будущего специалиста, диктуется, на наш взгляд, следующими обстоятельствами: во-первых, игра, наряду с трудом и ученьем, рассматривается как один из основных видов деятельности человека, феномен нашего существования; во-вторых, в работе со студентами игра предполагает моделирование предстоящей деятельности; в-третьих, студент обыгрывает разнообразные модели поведения будущей профессии в развитии и динамике, что может стать средством формирования профессиональной направленности личности; в-четвертых, «в играх создается деятельностное поле, в котором апробируются и направленно формируются рефлексивные способы установления деловых, социально-ролевых взаимоотношений, вычленяются основные функционально-деятельностные позиции, задается движение по ним, делается попытка решения конкретных проблем»

[2, с. 12]; в-пятых, игра является наиболее приемлемой формой активизации рефлексии, рефлексивного анализа и самоорганизации.

Среди авторов, рассматривающих игру, до сих пор нет единого подхода, она рассматривается и как деятельность, и как форма, и как метод. И это вполне объяснимо, как указывает В. С. Безрукова, понятия в педагогике полифункциональны: «многие педагогические категории способны в разных условиях выполнять в педагогическом процессе различные категориальные функции» [1, с. 88]. Так, игра при определенных условиях может становиться то формой, то методом. Все зависит от того, какую задачу выполняет соответствующее игре педагогическое явление. В нашем исследовании игра нами рассматривается в качестве интегративного способа в той или иной форме организации процесса профессиональной подготовки будущего учителя.

В нашей работе, из множества форм игр, мы рассматриваем педагогическую игру «Основная цель педагогических игр заключается в том, чтобы сформировать у студентов – будущих учителей умение реализовать свои замыслы и проекты, передавать учащимся знания, оценивать их продвижение, стимулировать их к дальнейшей работе» [3, с. 88].

В практике нашей работы мы проводили различные игры и с учителями, и со студентами и обратили внимание на такой факт: если учителя в игре «пробуют», «переживают» уже использованные возможности педагогической деятельности, то студенты проигрывают, «примеривают» еще не использованные, не выработанные возможности педагогической деятельности. Именно это и делает игру могучим средством профессионального становления будущего учителя, приобщения студента к нормам, ценностям, функциям педагогической деятельности.

Таким образом, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, а также является одним из средств воссоздания взаимодействия между учителем и учеником.

В специальной литературе [7, с. 84], рассуждая об особенностях педагогической игры, авторы отмечают, что, во-первых, такие игры чаще всего органично вплетаются в другие виды деятельности, являясь ее эмоциональной основой; во-вторых, игроки находятся в ролевой позиции персонажа; в-третьих, эти игры не регламентированы жесткими условиями и правилами и содержат большие возможности для творческого самовыражения через роль. Именно роль является тем рычагом, который «запускает» весь механизм педагогических игр.

Имитируя реальную деятельность учителя в тех или иных искусственно воссозданных педагогических ситуациях, студенты-участники игры либо исполняют определенные роли (учителя, ученика, родителей и т. п.), либо выступают в качестве активных зрителей, оценивающих действия играющих сокурсников.

Таким образом, мы моделируем для будущего учителя такую игровую среду, которая максимально стимулирует профессиональное становление.

Мы полагаем, что моделирование игровой среды в подготовке учителя – это учебная по цели и содержанию, но игровая по форме деятельность, способствующая рефлексивному продвижению студентов через постепенное включение их в имитирующую педагогическую деятельность и удовлетворение их профессиональных интересов.

Особое место среди педагогических игр [5, с. 53], занимают ролевые игры. Ролевые игры, представляя собой один из вариантов организации учебно-профессиональной деятельности студентов, позволяют решать множество задач профессионального становления будущего учителя. Выполнение ролевых действий становится для студента внутренним правилом, т.е. правилом для самого себя, где студент рефлексивно осмысливает происходящее. В ролевой позиции студент как бы «перешагивает» рубеж своих реальных возможностей – становится решительнее, требовательнее к себе и другим. Но и с другой стороны, коллектив поддерживает и контролирует выполнение роли каждого из играющих.

Для обыгрывания ролевых педагогических ситуаций мы использовали различные ситуации из жизни детей, которые были нарисованы студентами художественно-графического факультета и изданы в пособии «Подумай о себе» [4].

В практике нашей работы также проводилось ролевое обыгрывание произведений художников, в чьих произведениях отражены сюжеты о детях (И. Репин, В. Серов, К. Брюлов, Б. Бельский, К. Решетников и др.). Перед тем, как начать обыгрывание репродукций картин художников, студенты очень внимательно всматривались в ребячьи лица, старались передать состояние и настроение детей, особенности их характера и темперамента. Хотелось бы особо подчеркнуть то обстоятельство, что при ролевом обыгрывании произведений художников прошлых столетий студенты старались «вжиться» в ситуации социального развития той эпохи, что изобразил художник.

Все это вызывало яркие эмоциональные переживания будущих учителей, помогало им осознать стиль педагогической деятельности не как внешнюю поведенческую характеристику, а как выражение внутренней профессионально-личностной позиции, как отражение ценностных приоритетов: заставляло студентов задуматься над адекватностью собственного профессионального поведения, над способами гуманизации взаимодействия с детьми.

Ролевые ситуации, которые обыгрывались со студентами, нами были индивидуализированы с той целью, чтобы развить и скорректировать слабо выраженные или недостаточно сформированные профессионально-личностные качества будущих учителей, а в некоторых случаях позволяли нейтрализовать излишнюю авторитарность, самоуверенность, застенчивость. Для этого каждая законченная ролевая ситуация анализировалась студентами, которые давали рекомендации своим однокурсникам. Получая рекомендации от своих товарищей, каж-

дый старался проводить рефлексивный анализ своей роли и ставил перед собой задачи.

Разыгрывая определенные ролевые действия, студент в игровом плане не только переживает события, проявляющиеся в чувстве эмпатии, но и добровольно совершаемые действия становятся педагогически целесообразными. При этом будущий учитель, будучи увлечен игровой ролью, проявляет активность и инициативность, организаторские способности, и все это происходит на фоне эмоционально приподнятого настроения. Именно такая обстановка наиболее благоприятна для рефлексивного управления будущими учителями.

Педагогическая ценность ролевых игр, использованных в практике нашей работы, заключается в том, что они ставят студента перед необходимостью упражнять себя в выполнении педагогических действий. Наши наблюдения показывают, что ролевая позиция для студентов притягательна, хотя к ней они относятся несколько иронично, но ролевые правила внутренне принимают. Это происходит потому, что за ролевыми действиями стоит реальная деятельность – педагогическая. Во-вторых, сокурсники ожидают от каждого студента, кто находится в ролевой позиции, определенного типа поведения, обусловленного будущей деятельностью. Участники ролевых игр это понимают и принимают, поскольку дорожат общественным мнением.

Наши наблюдения показывают, что в ходе педагогических игр происходит оценка своих собственных способностей, признание необходимости непрерывного, постоянного их развития как естественного роста, а также их оформление в режиме упражнений в играх, осознание их уровня как залога успеха в своей будущей профессиональной деятельности – все это процедуры педагогической рефлексии.

В практике нашей работы были использованы игры-драматизации. Под играми-драматизациями мы подразумеваем исполнение какого-либо сюжета, сценарий которого не является жестким каноном, в отличие от спектакля.

Так, например, по курсу истории образования, экспериментальная группа на сцене вуза воссоздавала и разыгрывала фрагменты из эпох русской педагогики. Студенты по желанию выбирали конкретный период становления русской педагогики. Ими же тщательно подбирались декорация, костюмы. Воссоздавались конкретные педагогические сюжеты определенного периода, исполнялись русские танцы, песни, хороводы. Заранее нами ничего не определялось, каждый желающий сам определял свою роль. Зрителями выступили сокурсники. Содержанием материала явилась программа по философии и истории образования, разнообразные литературные источники, которые изучались студентами.

Мы считаем, что данная игра является важным моментом в сценической деятельности, где будущие учителя показывают восприятие себя во временном пространстве. Большое внимание уделялось умению взаимодействовать в процессе игры. Если теорию достаточно изучить и запомнить, то педагогической техникой нужно овладеть в результате включения студентов

в соответствующую творческую деятельность. Как показал опыт работы, театрализованные представления в курсе философии и истории образования развивают природные задатки будущего учителя, дают им необходимые профессиональные навыки, организуют талант и делают его гибким, формируют рефлексирующий ум.

На наш взгляд, перспективным направлением профессионального становления будущего учителя являются деловые игры.

Деловые игры, являясь более сложной, чем ролевые игры, формой организации учебно-профессиональной деятельности студентов, предполагают серьезную и многоэтапную подготовку преподавателя, включающую: выбор объекта игры, моделей, сюжетной линии; предварительную проработку игрового процесса, адаптацию к особенностям студенческой группы; выбор и описание ролей; разработку приемов стимулирования студентов; подготовку необходимых блоков документации и других материалов.

Деловые игры, сочетая социальный и предметный контекст, моделируют условную деятельность, воспроизводят системы многоплановых отношений и взаимодействия. Эффективность деловых игр обусловлена тем, что они:

- позволяют студентам приблизиться к будущей профессии, создают условия, подобные реальной учебно-воспитательной ситуации;

- обогащая представления студентов о функциональных обязанностях учителя и условиях его деятельности, дают возможность участникам игры примерить различные профессиональные роли, и взаимодействовать друг с другом в зависимости от ролевых характеристик;

- помогают осмыслить этические нормы профессии, дают опыт практического согласования целевых установок в контексте декларируемых ценностей, учат вырабатывать общегрупповое решение;

- способствуют развитию рефлексивной позиции студентов, учат корректному обсуждению и оцениванию эффективности, целесообразности инди-видуальных и групповых решений.

Важной особенностью деловых игр является многовариантность решений, вырабатываемых в игровой ситуации, высокая степень эмоционального напряжения, личностной включенности студентов в деловую игру, что проявилось в процессе совместного со студентами проектирования и проведения нами таких игр, как «Организация разновозрастного общения в летний период», «Создание самоуправления во вновь организуемом коллективе», «Реализация воспитательных технологий в современной школе».

Для примера рассмотрим деловую игру «Организация разновозрастного общения в летний период», в данном случае формой игры явилось собрание коллектива (актива, совета) школы-интерната. Действующими лицами из числа студентов в первую группу вошли: директор, завучи, учителя, классные руководители, психолог, руководитель физического воспитания, художник, представители от родителей, совет актива, шефы, врач, социальный педагог. Вторую группу составили консультанты. В третью группу вошла группа экспертов. Задачами игры явились: показ подготовительного перио-

да собрания, проведение его и выработка программы организации разновозрастного общения в летний период. Программу можно было студентам выражать и в виде банка идей. Нами были подготовлены критерии деловой игры для экспертов. В качестве критериев деловой игры выступили:

1. Педагогическая грамотность принятых решений и исполнение ролей.
2. Эффективность принятых решений, учет реальных педагогических обстоятельств.
3. Способность группы мотивировать (доказывать) принятое решение, исполнение ролей.
4. Творческий характер принятых решений, их оригинальность.
5. Умение вовремя завершить игру.

Представляет особый интерес организация деловых игр со студентами на практических занятиях, связанных с проблемой проведения новых воспитательных технологий со школьниками. В основе содержательного аспекта таких игр лежат коллективные творческие дела, разработанные Н. Е. Щурковой [6]. Проведение веера вышеназванных игр, позволило раскрыть смысл и значение концепции «Я – профессиональное» через осмысление будущим учителем подсистем «Я как учитель», «Я как воспитатель», «Я как исследователь», являющихся источником и результатом профессионального становления студента в ходе подготовки.

Цель проведения подобной игры – актуализировать и развить у участников игры творческие возможности к самостоятельному осмыслению проблем новых воспитательных технологий со школьниками и к выработке способов и путей их решения в процессе коллективного познавательного поиска.

В процессе игры создавались проблемные ситуации для возникновения у студентов внутренней мотивации на участие в рефлексивно-аналитической деятельности. Проигрывание и выполнение ролей в других коллективно-творческих делах выступило как вид контроля, что в дальнейшем позволяло отслеживать прирост знаний студентов и эффективность обучения новым воспитательным технологиям, то есть служило инструментарием мониторинга знаний, субъектом которого являлся сам обучаемый. Оценивая свои ошибки, допущенные в игровых ситуациях, студенты учились определять причины, соотносить их со своим опытом, находить возможные способы их исправления, то есть формировалось умение оценивать свои действия и педагогическую действительность, строить свои высказывания, осознанно овладевать знаниями, умениями и навыками для будущей педагогической работы.

Игровая среда в педагогическом вузе не будет функционировать без эффективного взаимодействия педагога и студентов, их общения. Чтобы быть эффективным, прежде всего это взаимодействие должно учитывать характер среды. Игровая среда предполагает личностно-ориентированное взаимодействие, основанное на сотрудничестве, поощрении активности студента, обеспечении ему чувства психологической защищенности, создании ситуации успеха. Использование его обусловлено возможностью выбора типа

игрового материала в зависимости от индивидуальности каждого студента: его интересов, склонностей, потребностей, знаний, умений и возможность занять в игре удобную для себя позицию.

Итак, в нашем исследовании технология игровой деятельности студентов вуза охарактеризована как определенная последовательность действий, операций педагога по отбору материала, разработке, подготовке игры, включению обучающихся в игровую деятельность, осуществлению самой игры, контролю за игровой ситуацией, подведению итогов и анализу результатов проведенной игры.

Игровая технология рассматривается нами как педагогический феномен и универсальная методическая оболочка, которая повышает эффективность преподавания всех дисциплин независимо от особенностей учебной программы.

Библиографический список

1. **Безрукова, В. С.** Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. **Игровое** моделирование : методология и практика / под ред. А. А. Вербицкого. – Новосибирск: Наука, 1987. – 231 с.
3. **Моделирование** педагогических ситуаций : Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
4. **Сайгушев, Н. Я.** Подумай о себе : метод. рекомендации для школьников / Н. Я. Сайгушев. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т, 2000. – 70 с.
5. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. **Щуркова, Н. Е.** Собрание пестрых дел : метод. материал для работы с детьми / Н. Е. Щуркова. – М.: Новая школа, 1994. – 96 с.
7. **Яновская, М. Г.** Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: кн. для учителя / М. Г. Яновская. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

РАЗДЕЛ VIII РАЗМЫШЛЕНИЯ, ОБСУЖДЕНИЯ

УДК 37

Стариков Сергей Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий Российской государственной профессионально-педагогической университета, lokozenit@mail.ru, Екатеринбург

О РОЛИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ЖИЗНИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Starikov Sergey Aleksandrovich

Candidate of Pedagogics Assistant Professor Department of Information Technology, Russian State Vocational Pedagogical University, lokozenit@mail.ru, Ekaterinburg

ABOUT THE ROLE OF SOCIAL INFORMATION SCIENCE IN PREPARATION OF STUDENTS TO LIFE AND PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE INFORMATION SOCIETY

Хотим мы того или не хотим, но человечество стремительно вступает в информационную эпоху. Переходом общества к постиндустриальной и далее к информационной стадии развития может служить процент населения, занятого в сфере услуг. На сегодняшний день в обществе более 50% населения занято в сфере услуг, что свидетельствует о постиндустриальной фазе развития общества.

Если говорить о России, то с каждым днём число людей, занятых в сфере интеллектуальных услуг, заметно возрастает. Взяв за основу данный критерий, США вступили в постиндустриальный период своего развития ещё в 1956 г. (штат Калифорния преодолел этот рубеж еще в 1910 г.), а информационным обществом США стали только в 1974 г.

В настоящее время Россия является страной переходного периода, обозначившего значительный рост информационных технологий и их последующее внедрение в различные сферы производства, науки, образования, а также социальных услуг населению страны.

Появилось даже такое сочетание слов как социальная информатика, которая представляет новое междисциплинарное научное направление, изучающее социальные последствия информатизации общества. На современном этапе основной целью социальной информатики является повышение эф-

фективности функционирования общества знаний на основе синтеза социальных и информационных технологий.

Под информатикой понимается система знаний о производстве, переработке, хранении и распространении всех видов информации в обществе, природе и функционировании технических устройств.

Важно отметить, что в общественном мнении, и не только в России, постепенно утвердилось представление, согласно которому понятие «информатика» связано исключительно с технической средой.

Возникла потребность «защитить» специальным названием предметное поле исследований специалистов, занимающихся проблематикой информатизации общества. Аналогичные причины вызвали, например, появление нового названия в структуре кибернетики как научного знания – социальная кибернетика.

Предметом изучения социальной информатики как науки являются процессы информатизации общества, их воздействие на социальные процессы, в том числе на развитие и положение человека в обществе, на изменение социальных структур общества под влиянием информатизации.

Социальная информатика – это наука, изучающая комплекс проблем, связанных с прохождением и распространением информационных процессов в социуме, которая возникла на стыке таких дисциплин как информатика, философия, социология, психология, педагогика и представляет собой новое, с одной стороны, социологическое, а с другой, информационное направление. Появление социальной информатики обусловлено повсеместным внедрением информационных процессов в различные стороны жизнедеятельности человека и направлено, в основном, на повышение качества жизни каждого отдельно взятого человека в социуме.

Анализируя различные стороны информатики, можно сказать, что социальная информатика представляет собой новое междисциплинарное научное направление, изучающее социальные последствия информатизации общества.

На современном этапе основной целью социальной информатики является повышение эффективности функционирования общества знаний на основе синтеза социальных и информационных технологий. Изменяется характер приобретения знаний, технология овладения ими и использования.

Один из основоположников социальной информатики академик А. Д. Урсул рассматривает социальную информатику как научную базу формирования зарождающегося информационного общества [1; 2].

В ускоряющийся век внедрения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в различных сферах деятельности современного человека предопределяется их повсеместное освоение и использование.

Попытаемся в содержании статьи остановиться на всех обозначенных сторонах: важности, необходимости и востребованности знаний информационных технологий и их применении в различных сферах деятельности человека [4].

Как показывают научные и прикладные исследования, практически каждый человек понимает необходимость в приобретении знаний в области ИКТ, но далеко не каждый это осуществляет. Аксиологическая направленность таких знаний имеет ярко выраженный характер, обеспечивающий будущему специалисту его востребованность не только в профессиональном плане, но и в жизнеобеспечении. В существующих условиях вхождения России в единое образовательное пространство встаёт задача не только использования, но и освоения информационных компетенций, направленных на более глубокое познание мира и создания условий, направленных на обеспечение успешной жизнедеятельности в информационном мире.

Познание человека, закрепленное в компетентности и соответствующих компетенциях, становится важным и значимым для каждого конкретного человека и несёт определенный аксиологический смысл, обеспечивая его личностную и профессиональную направленность. Формирование личностного аксиологического принципа нацеливает каждого обучаемого на глубокое знание основ мира с позиции информационных процессов, которые в нем происходят. Грамотно подобранная информация способствует более глубокому освоению мира и существующих в нём процессов, так как предполагает раскрытие через информационный блок многих, ранее неизвестных человечеству явлений и процессов. И в этом аспекте исследуемая проблема становится настолько важной и значимой, что её трудно не оценить в современном образовании [3].

Информатизация образования рассматривается как часть процесса информатизации общества в целом и как один из определяющих факторов перехода к высокоорганизованной форме существования цивилизации, когда наряду с развитием информационных структур происходит процесс компьютеризации всех сфер жизнедеятельности человека. Появление многообразных электронных ресурсов учебного назначения образует поликомпонентное информационное поле как специфическое окружение человека в виде графических изображений, текстовых, звуковых, аудиовизуальных и прочих сообщений. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс как наиболее динамично развивающееся и перспективное направление является одним из важнейших моментов информатизации общества.

В Федеральной целевой программе «Электронная Россия» (2002–2010), Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации (2008) особое внимание уделяется внедрению в систему образования электронных средств учебного назначения, современных информационных и телекоммуникационных технологий, которые способствуют созданию единого информационного пространства, интеграции России в мировое сообщество, повышению качества, доступности, эффективности и конкурентоспособности отечественного образования.

В последние годы в системе образования Российской Федерации проводятся работы по интеграции средств ИКТ, созданию научно-методического

обеспечения учебного процесса и научных исследований с целью объединить наработки системы образования с новейшими информационными технологиями, что вызвано желанием сформировать в России открытое образовательное пространство, доступное для широких слоев населения.

На сегодняшнем этапе социально-экономического развития общества выпускнику вуза необходимо быстро адаптироваться к изменяющимся рыночным условиям и требованиям работодателей, что предполагает разработку новых подходов к процессу их обучения и профессиональной подготовки. В настоящее время в системе образования происходят фундаментальные изменения, вызванные новым пониманием целей и ценностей образования, разработкой и внедрением новейших технологий. Проблема подготовки будущих специалистов относится к числу тех, которые имеют важнейшее значение в условиях углубляющихся процессов интеграции и модернизации образования.

Особую актуальность и практическую значимость эта проблема приобретает в связи с изменением социального заказа в области образования – создание достаточно гибкой образовательной системы, учитывающей индивидуальные потребности человека, обеспечивающей равный доступ всех граждан России к образованию разных уровней вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи.

В условиях вхождения России в информационное общество наблюдается значительный рост потребности в повышении уровня и качества образования. Один из подходов к решению этой проблемы определяется достижениями в области ИКТ, которые активно внедряются в процесс обучения.

Важно отметить, что жизнь современного специалиста практически любой сферы трудовой занятости в определенной степени зависит от качества владения информационными технологиями и сформированности информационной компетенции. Таким образом, доказывается важность, необходимость и значимость овладения будущими специалистами информационными компетенциями, востребованными не только в профессиональной деятельности, но и в жизнедеятельности любого члена нашего общества.

В сегодняшнем мире востребованным становится не тот специалист, который овладел соответствующей совокупностью предметных знаний, а тот, кто научился находить и использовать ту информацию, которая представляет интерес в данной области знаний. Это может сделать только такой выпускник вуза, который нацелен на данный процесс, умеет им пользоваться в новых, ранее неизвестных условиях.

Выпускник общеобразовательной и профессиональной школы должен быть готов к освоению главных видов деятельности, к числу которых относится владение информационными технологиями. Основой информационных технологий обучения являются электронные средства обучения (ЭОС) или электронные учебники и создаваемые на их основе электронные образовательные ресурсы.

Наша страна встала на путь функционирования и дальнейшего развития информационного общества, которое характеризуется радикальными изменениями и преобразованиями социальных структур, для них существенным является расширение сферы информационной деятельности и услуг.

Так, огромную известность во всем мире набирают онлайн сервисы коллективных покупок и услуг. Многие называют их едва ли не одним из самых популярных направлений онлайн шопинга, в частности и электронной коммерции в целом. В качестве примера рассмотрим интернет-сервис коллективных покупок SKUPONOM.RU Екатеринбург.

Описываемое явление называется туангоу (слово пришло из Китая, где впервые произошел известный официальной истории случай скидки при коллективной покупке), team-buying или коллективный шопинг.

Инновационная составляющая данных проектов состоит в кардинальном сокращении маркетинговых издержек со стороны организаторов акции. Необходимость в формировании рекламного бюджета акции отпадает как таковая – все расходы по «раскрутке» акции берёт на себя сам сервис. Помимо этого, проведение мероприятий по привлечению клиентов чётко просчитывается в плане эффективности – минимальное количество задаётся стороной-организатором.

Коллективные покупки, на сегодняшний день, это модное направление шопинга. С помощью онлайн сервисов потребители во всем мире, объединившись, гарантированно получают значительные скидки на самую разнообразную продукцию и услуги от 50% до 90%.

Принцип работы прост: на сайте выставляются предложения с большими скидками от лучших заведений города. Рестораны, салоны красоты, SPA, фитнес-студии, обучающие курсы, детские сады, клубы экстремальных развлечений предоставляют скидки от 50% до 90% при единственном условии – необходимо набрать определенное количество участников, заявленных в акции.

Поэтому, чтобы сходить на массаж, урок танцев или, например, поужинать в ресторане со скидкой 30% – 90%, покупатель этого предложения использует все свои социальные контакты, чтобы набралось больше желающих и это предложение точно состоялось. По окончании срока продажи предложения подсчитывают количество проданных купонов, и если требуемое количество куплено, то предложение признается состоявшимся и всем покупателям этого предложения высылается на электронную почту купон с индивидуальным номером. Чтобы воспользоваться скидкой, достаточно показать на месте оказания услуги распечатанный купон.

Сервис гарантирует поставщикам товаров/услуг определенное количество клиентов в конкретный период времени. За это поставщики предоставляют свои услуги со скидкой 30% – 90% (часть которой является гонораром сервиса). Это не просто оптовые скидки, а полноценные рекламные акции с коротким сроком действия. Грубо говоря, поставщики «платят большими скидками» за рекламную акцию и продвижение самими покупателями в со-

циальных сетях, а также получают новых гарантированных клиентов, которые потенциально могут стать постоянными.

Чтобы оплатить купон, необходимо выбрать удобный для Вас способ оплаты – банковской картой (VISA, MasterCard) или платежной системой WebMoney, Яндекс деньгами, Майл деньгами. После покупки, купон сгенерируется в вашем кабинете автоматически и приходит на e-mail, который указали при регистрации. Следующим шагом является распечатка купона и принятие участие в акции.

Такой вид услуг становится значимым среди продвинутой части населения города и многие из них систематически принимают участие в подобной акции. В условиях обновляющейся России названные электронные услуги активно развиваются и внедряются в социальную сферу общества.

Из вышесказанного следует, что роль социальной информатики в подготовке студентов к жизни и профессиональной деятельности в условиях информационного общества возрастает.

Библиографический список

1. Долинер, Л. И. Информатика. Вводный курс Учеб. [Текст] / Л. И. Долинер – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – 224 с.
2. Проблема эффективности в современной науке: Методологические аспекты [Текст] / А. Д. Урсул; под ред. А. Д. Урсула. – Кишинев, 1985.
3. Соколов, А. В. Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие [Текст] / А.В. Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с.
4. Стариков, С. А. О становлении социальной информатики [Текст] / С. А. Стариков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 8. – С. 146–156.

УДК 37

Белолова Светлана Павловна

Доктор педагогических наук, профессор, НГПУ, НВИ ВВ МВД России, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

Ричи София Леонидовна

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Belovolova Svetlana Pavlovna

Doctor of Pedagogic, proffesor NSPU, NMI of IT MIA, journal.nspu@mail, Novosibirsk

Richi Sophi Leonidovna

HUMANISTIC PERSONALITIES IN MODERN EDUCATION

В июне 2011 года – годовщина памяти великого педагога, учителя, академика и просто замечательного Человека – Гуманиста **Виталия Александровича Сластенина**.

В далекие предвоенные годы двое молодых людей, еще совсем мальчишки, по имени Павел Тадыев и Виталий Сластенин были одержимы в учебе, мечтали о фантастическом в те годы обучении в столице – Москве, о получении блестящего образования по своим способностям, но не по материальным возможностям. Но чудо совершилось. И оба друга Павел и Виталий поступили в московский вуз. А далее молодых людей с необычайными способностями и высочайшими интеллектуальными возможностями нельзя было не заметить и после блестящего завершения обучения в вузе, они были приглашены в аспирантуру: Павел – по истории, Виталий – по педагогике.

И с самых юных молодых лет оба друга с наукой больше не расставались. Правда, у П. Е. Тадыева была к тому времени еще и высокопоставленная партийная работа.

Как сказал В. А. Сластенин, Павел Тадыев показал путь в науку, так как был немного старше по возрасту и раньше закончил вуз.

В. А. Сластенин, одаренный с рождения великолепными способностями (поэт, журналист) и получивший блестящее образование в сочетании с невероятным трудолюбием – стал выдающимся ученым в отечественном образовании во второй половине XX – начале XXI вв.

Непревзойденный гуманист Виталий Александрович с огромной симпатией относился к человеку. Однажды к нему пришла коллега в уважаемом возрасте (свыше 80 лет) с желанием защитить кандидатскую диссертацию. Сластенин был очень внимателен к ней, говорил о возможных трудностях

– сдаче кандидатских экзаменов, в том числе иностранного языка. Коллега ушла от Сластенина воодушевленная от доброжелательного приема, от надежды на перспективу, а значит и на продолжение жизни. Это эпизод из воспоминаний о великом Сластенине – непревзойденном Гуманисте и Человеке, для которого главное – понимание и поддержка человека в его позитивных целях и стремлениях.

И еще одно воспоминание: одна из кафедр педагогики отмечала свой юбилей. Организатором и создателем данной кафедры выступил В. А. Сластенин. Кафедра в своей работе воплотила все идеи, мысли В. А. Сластенина. Но, так бывает в жизни, на юбилее кафедры говорили обо всем хорошем, но забыли сказать о решающей роли Виталия Александровича в создании этой кафедры. Некоторые присутствующие на юбилее решили внести корректив и обозначить решающую роль Сластенина в создании данной кафедры, но Виталий Александрович просил не обозначать данный вопрос и не вносить коррективы в сценарий мероприятия.

В этом – природная скромность и деликатность Виталия Александровича.

Сластенин делал только добрые дела и никогда не напоминал об этом, а зачастую даже и адресовывал свои заслуги другому человеку, тем самым предавая ему уверенность в работе и в жизни.

О Сластенине можно много говорить и писать, особенно сейчас, вспоминая Виталия Александровича. Сам же Виталий Александрович всегда вспоминал ушедших из жизни друзей и коллег. В одном из своих воспоминаний («Рыцарь этнической социологии и психологии») Сластенин писал о **Павле Егоровиче Тадыеве**. Эти теплые слова Сластенина о Павле Егоровиче сегодня адресуем и самому автору – Виталию Александровичу: «Все более и более уходят в прошлое годы земного бытия П. Е. Тадыева (а теперь уже и В. А. Сластенина – от автора). Но живые сохраняются часы и минуты общения с ним. В его доверительной интонации и спокойной неторопливости всегда угадывались значительность, внутренняя свобода, рожденная в убежденности собственной гражданской позиции. В определенном смысле он был единственным среди многих, как всякий человек, сумевший в каждом своем слове оставаться самим собой. Он всегда виделся мне не только как ученый, но и как индивидуальность, как личность» [3, с. 66].

Сластенин и Тадыев не могли быть другими. Доброта, сочувствие, участие, максимальная самоотдача, поддержка, понимание человека – самое характерное для Виталия Александровича и Павла Егоровича. *Забота о человеке, гуманное отношение к человеку – квинтэссенция всей жизни Сластенина и Тадыева.*

В годовщину памяти о Великом Сластенине еще раз отметим его заботу об учителе – отечественном учителе и предлагаем нашему читателю некоторые выдержки из доклада В. А. Сластенина. «Педагогическое образование: вызовы XXI века».

«Школа оказывает на общество огромное воздействие, либо воспроизводя сложившиеся в нем стереотипы, либо работая на его перспективу. Но

школа такова, каков учитель, который выполняет свои профессиональные обязанности, но и выступает субъектом общественного прогресса. Потому что не существует чудодейственных систем, существует учитель, вооруженный прогрессивной системой, сформированный, как творческая, социально активная личность, которая свободно ориентируется в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действует в образовательном процессе. «Учительства особенный талант» всегда решительно заявлял о себе. Сегодня это золотой фонд нации, душа и мозг школы. Педагог только тогда оправдывает социальные ожидания, если его личность, общая и профессиональная культура развиваются опережающими темпами по отношению к подрастающему поколению и основной массе населения.

Вполне очевидно, что в массовую и альтернативную школу сегодня должен прийти учитель, сформированный как конкурентоспособная личность, умеющий не только обслуживать традиционные педагогические и социальные технологии, но и осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле.

Профессиональная работоспособность и творческое самочувствие учителя во многом зависят от корпоративной культуры, которая позволяет обеспечить более высокий уровень общения и взаимодействия с коллегами; решать и новые, более сложные задачи, которые по своей масштабности были учителю поначалу заведомо недоступны.

Функционирующая в нашей школе сложная система разделения педагогического труда с необходимостью порождает процесс интеграции его различных видов в целостную (кооперированную) педагогическую деятельность. Это необходимость, подобно другим общественным закономерностям, действует по типу закону – тенденции, которая усиливается или ослабляется в зависимости от ряда объективных и субъективных факторов. К их числу следует отнести и уровень готовности учителей к профессиональному сотрудничеству.

Общественное назначение совместной деятельности учителей не сводимо к официально заданной цели – обучению, воспитанию и развитию учащихся. Для общества важно и то, что, выполняя коллективообразующую функцию, эта деятельность призвана обеспечить всестороннее личностное развитие каждого учителя, его продуктивное профессиональное долголетие.

Существенной является также функция расширенного воспроизводства педагогического коллектива, реализуемая в заботе об адаптации выпускников педвуза. В частности, речь идет о том, чтобы формируемый у студентов образ их будущей деятельности отвечал принципу «функциональной полноты» (В. С. Леднев), чтобы сотрудничество с коллегами выступало для них как профессиональная ценность, а коллективообразование – как важная сфера «приложения» (проявления) их социальной активности.

Коллективная педагогическая деятельность предъявляет особые требования к личности учителя, отдавая приоритет тем ее качествам, которые

К. А. Абульханова удачно назвала «общественными способностями» человека. Это – сознание гражданского долга, ответственность, общая инициатива, исполнительская дисциплина, сопричастность к управлению школой. В системе коллективистских отношений учитель выступает как субъект, решающий общую задачу не потому, что ее решение контролируется извне, а потому, что это становится его профессиональным долгом. «Общественный реализм» учителя проявляется здесь как адекватное представление о способе решения педагогической задачи не только на основе учета собственных возможностей, но и деятельного потенциала его коллег на работе. Обладая общественной волей», учитель оказывает способным принять на себя ответственность за общее дело, как бы ни сложились обстоятельства, вопреки неблагоприятным условиям, сопротивлению отдельных людей, необеспеченности отдельных звеньев решения задачи.

«Если в школе, – учил А. С. Макаренко, – есть такой коллектив педагогов, для которого успех всей школы стоит на первом месте, а успех его класса стоит на втором месте и затем уже на третьем месте его личный успех как педагога, то в таком коллективе будет настоящая работа».

Жизнь в педагогической профессии – это неустанный труд души. Нелегко хлеб, добываемый на учительской ниве, но поистине достоин всеобщей благодарности педагог, избравший свою профессию по признанию и высокому гражданскому долгу. Его труд, полный тревог и волнений, радостей и печалей, терзаний и поисков, – это вечное испытание, испытание на мудрость и терпение, профессиональное мастерство и человеческую незаурядность». [1, с. 24; 26; 28–30].

Библиографический список

1. **Сластенин, В. А.** Педагогическое образование: вызовы XXI века [Текст] / В. А. Сластенин // Доклад на международной научно – практической конференции «Педагогическое образование: вызовы XXI века», Москва, 16–17 сентября 2010 г. – М., 2010. – 48 с.
2. **Сластенин, В. А.** Педагогическое образование: вызовы XXI века [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 23–28.
3. **Сластенин, В. А.** Рыцарь этнической социологии и психологии [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 3. – С. 65–66.
4. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В. А. Сластенин, В. А. Беловолова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 117–130.

РАЗДЕЛ IX
**ХАКАССКО-ТЫВИНСКИЙ РЕГИОН:
КРУПНЫМ ПЛАНОМ**

УДК 378.01

Хомушка Ольга Матпаевна

*Доктор философских наук, профессор, проректор по науке и международным связям
Тувинского государственного университета (ТувГУ), tgu@tuvu.ru, Кызыл*

Кыргыз Зоя Кыргызовна

Доктор искусствоведения, профессор ТувГУ, tgu@tuvu.ru, Кызыл

Хомушка Алдынай Михайлович

Аспирант ТувГУ, tgu@tuvu.ru, Кызыл

**РОЛЬ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ В СИСТЕМЕ
ДУХОВНОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
ЛИЧНОСТИ У НАРОДОВ САЯНО-АЛТАЯ**

Homushku Olga Matpaevna

Doctor of philosophy, professor, Tuvan State University, tgu@tuvu.ru, Kyzyl

Kirgis Zoja Kirgisovna

Doctor of sciences, professor, TuvSu

Homushku Aldynai Michajlovich

The post-graduate of chair, TuvSu

**THE FACTOR OF CULTURAL TRADITIONS IN SPIRITUAL
AND PHYSICAL EDUCATION OF THE INDIGENIOUS
PEOPLES IN THE SAYAN-ALTAI REGION**

Одной из актуальных становится в настоящее время проблема роли культурных традиций в системе физического и духовного воспитания, особенно в контексте регионального развития, а также и в геополитическом контексте всего цивилизационно-культурного и этнополитического пространства России–Евразии. Несомненно то, что именно в культуре материальные и духовные факторы составляют единое целое, сама же культура фиксирует и передает «по наследству», от поколения к поколению, определенный образ жизни, основу которого составляет именно культурная традиция (как социокультурная, так и этнокультурная и духовно-культурная, т. е. этноконфессиональная).

Понятие «традиция» – это общее название как для материальных и духовных ценностей, которые воспринимаются людьми в качестве наследства, так

и для процесса и форм социального наследования. Формы реализации традиции различны. Особое место среди них занимают обычай, праздник и обряд. Обычай – общепринятый порядок, образ действий, общепринятая норма поведения, то, что стало привычным, признанным, вошедшим в обиход. Социальная роль обычая та же, что и традиции. Иными словами, по содержанию и роли обычай и традиция совпадают, но отличаются сферами действия.

Сфера обычая уже, чем традиции (обычай существует главным образом в бытовой сфере – общения и семейных отношений). Обряд – это особое коллективное символическое действие, предназначенное для того, чтобы наглядно-образными средствами оформлять и отмечать важные события в жизни индивида и общества. Отличительной особенностью обряда является символичность, условность, образность.

Обряды воздействуют непосредственно на духовный мир человека, на его чувства и настроения. При этом обстановка интенсивной эмоциональной насыщенности во время обрядов и праздников в значительной мере сказывается на индивидуальном и групповом настроении. В результате абстрактные истины становятся для индивида непосредственными, лично прочувствованными ценностями. В буддизме, особенно в чань (дзэн)-буддизме, аналогичные (или сходные) психорегулятивные функции выполняли разнообразные медитационные упражнения и методики, которые составляли практический базис буддийской психокультурной традиции (или своеобразной культуры психической деятельности, по определению Н. В. Абаева).

Современная социокультурная ситуация имеет ярко выраженную тенденцию к унификации культур, что вызывает у многих этносов стремление сохранить свою культурную самобытность, собственные культурные традиции. Возрождение культурных традиций как механизма самосохранения, воспроизводства и регенерации этнической культуры, связано с необходимостью восстановления исторической памяти народа. Культурные традиции во всем многообразии обладают огромным творческим потенциалом, в лучших своих образцах объединяют традиционное и новационное, национальное и общечеловеческое.

Для культуры народов Саяно-Алтая характерно постоянное взаимодействие обычаев, традиций и религий различных народов и цивилизаций. При этом культурно-исторические традиции, находившие свое отражение в формировании мировоззренческих архетипов, складывавшихся на территории данного региона, имели важную особенность, повлиявшую впоследствии на формирование религиозно-синкретичного комплекса. Саяно-Алтайская модель представляет собой сформировавшийся религиозный и социальный комплекс, обеспечивающий свою репродукцию, взаимодействуя с себе подобными социальными институтами в структуре традиционного саяно-алтайского общества, в котором различные культурно-религиозные традиции интенсивно взаимодействовали с общим этнокультурным фоном «кочевой» цивилизации.

В истории человечества развитие культуры сопровождалось становлением ее самосознания. Уже в мифах и преданиях народов содержатся догадки и идеи, выражающие стремление осознать, понять и оценить культуру как единый процесс или определенную системную целостность, развивающуюся во времени и пространстве.

Уже в мифологических представлениях содержится мысль о том, что культура не возникла сама собой. Многие старинные предания различных народов повествуют о том, что первоначально люди ничего не имели, но потом к ним пришли культурные герои, которые научили людей многим вещам (кстати, именно эти легенды позднее явились одним из источников возникновения гипотез о том, что либо разумная жизнь привнесена на Землю извне, либо в далеком прошлом Землю посещали инопланетяне).

Таким образом, согласно преданиям, культура была как бы «привнесена извне», выступала как результат чьей-то помощи людям. Сама же культура стала как бы посредником между человеком и природой, с чем были связаны отмеченные выше медиативные и негэнтропийные функции культуры вообще и культурных героев, в частности. С этого момента человек смотрит на мир через призму культуры, видит в природе следы чьей-то деятельности, духов, божеств, при этом происходит олицетворение сил природы, мифологизация образов.

Мифология – мир первообразов, которые были достоянием рода и передавались из поколения в поколение. Мифологическое мышление – мышление коллективное, родовое. Мифология стала исходной формой человеческого мышления, источником последующих, более развитых форм мышления: религиозного, художественного, философского, научного.

Так, по мнению ряда ученых, вопрос о религиозно-мифологических основаниях бытия в традиционном обществе кочевников Саяно-Алтая и Центральной Азии имеет ряд аспектов, связанных не только с теоретическим осмыслением механизмов социальной самоорганизации и саморегуляции, но и с проблемами философского, онтологического характера. В мифологии буддизма культурно-исторический процесс понимается как бесконечное движение чувственного бытия человечества. Ничто органическое не вечно, все сущее находится в постоянном движении, претерпевая и поддерживая непрерывность. Бытие, согласно буддизму, делится на бесчисленное количество уровней: в аду предаются страстям, в мире богов испытывают негу и удовольствие, но лишь на самых высоких уровнях, обретая покой и просветление, достигают состояние покоя и сосредоточения. Люди, не зная законов бытия, испытывают неудовлетворение и беспокойство, стремятся к несбыточному и мелкому. При этом человек мечтает о возрождении, втягиваясь в круговорот в колесе жизни (сансару). Это продолжается до тех пор, пока он не задумается о смысле жизни и не постигнет его. Таким образом, конечной целью для человека в буддизме является достижение нирваны – уничтожение всякого существования, постижение всех тайн бытия и

высшей мудрости, погружение в состояние сосредоточенного спокойствия и созерцания. Согласно тибетской традиции буддизма махаяны, Учение принес на землю Будда Гаутама, явившийся земным воплощением небесного Будды Амитабхи. Следующий Будда – Майтрея – появится на земле после него и возвестит начало нового мира. Таким образом, историософия буддизма также рассматривает в истории развития человечества, прежде всего, развитие его духовной сущности, морали и нравственности. Конечной целью культуры в таком случае выступает морально-психологическое совершенствование личности человека, ее духовное самоочищение, в чем важную роль призвана сыграть буддийская культура психической деятельности.

Подобные религиозно-мифологические представления о развитии культуры, общества и человека раскрывают идею тесной связи общего состояния культуры с этическими ценностями человека, с его духовным и физическим развитием. Все эти представления базируются на том, что духовные качества человека являются не случайным образованием в мире культуры, а ее определяющим началом. И пусть это определяющее начало в различных системах определяется по-разному (Бог, разум, нравственность), тем не менее, это не меняет сути дела. Культура живет верой человека в свое высшее предназначение.

Системный анализ традиционных представлений о духовном и физическом развитии создает предпосылки для содержательного синтеза этих представлений, способного снять их теоретическую многоаспектность, порожденную процессом взаимопроникновения культур, привнося в него ряд ясных ориентиров для будущих исследований традиционных систем комплексного развития, а также для последующих конструктивных исследовательских программ по разработке комплексных систем духовно-физического развития, которые бы были действенны в наличной культурно-исторической ситуации.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, следует отметить, что, возникнув как деятельностьная природа человека, культура на протяжении всей своей истории существования пыталась быть осмысленной самим человеком – от мифологических систем и представлений до различных интерпретаций учеными в истории человеческой мысли. В зависимости от целей и задач исследований, от принципов, которые лежали в основе различных подходов, типов и классификаций культуры, культура воспринималась либо как нечто данное извне, либо как некий процесс (линейный, или спиралевидный). В любом случае, культура представляла и представляет собой некую сложную самоорганизующуюся систему, одним из важных элементов которой выступала и выступает религия. Являясь структурированной системой ценностей, религия при этом выполняет важную социорегулятивную роль, закрепляя морально-этические и иные нормы и ценности. А это еще раз указывает на необходимость использовать при анализе культурно-

исторической роли религии комплексный, системный и целостный подход, в котором должны совмещаться и сочетаться как традиционные, так и новейшие методы и методологические подходы – теория самоорганизации (синэргетика), контекстуальный анализ и семиотический подход, теория систем, цивилизационный и формационный подходы, «евразийская теория» и др. Думается, что до конца не исчерпана и эвристическая ценность теории «азиатского способа производства». В любом случае, такой набор методов и методологических теорий должен базироваться на конкретно-историческом подходе, основанном на принципах историзма. В этом плане весьма существенным дополнением к упомянутым выше методологическим подходам является теория евразийской (центрально-азиатской) «кочевой цивилизации», одним из исторических, геополитических и этнографических центров которой был Саяно-Алтайский субрегион.

Библиографический список

1. **Абаев, Н. В.** Центральная Азия – колыбель Евразийской цивилизации // Россия и Восток: взгляд из Сибири в конце столетия / Н. В. Абаев, В. Х. Харнахоев // Иркутск, 2000. – Т. 2. – С. 4–9.
2. **Абаев, Н. В.** Чань-буддизм и культурно-психологические традиции в средневековом Китае. – Новосибирск, 1989. – 6 с.
3. **Абаев, Н. В.** О религиозно-мифологических основаниях бытия в традиционном обществе «кочевников» Центральной Азии // Материалы научной конференции, посвященной научному наследию Г. Н. Потанина / Н. В. Абаев, В. Р. Фельдман. – Горно-Алтайск, 2005. – С. 82–91.

УДК 796

Кужугет Айлана Калиновна

Доктор культурологии, профессор ТувГУ, tgu@tuva.ru, Кызыл

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТУВЫ В ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА

Kuzuget Ailana Kalinovna

Doctor of culturology, professor TuvSU, tgu@tuva.ru, Kyzyl

THE PROBLEMS OF TEACHING OF THE TUVAN CULTURE IN EDUCATION OF THE XXI CENTURY

По своему двадцатилетнему опыту преподавания спецкурса «История культуры Тувы» в Тувинском государственном университете невозможно однозначно утверждать, что студенты не знают историю собственной культуры, вместе с тем, имеющиеся у них знания катастрофически малы и имеют разрозненный и осколочный характер. В данной ситуации, задача преподавателей университета заключается в структурировании таких знаний в целостную и понятную систему. Вместе с тем, с этой задачей легко могли бы справиться и учителя школ, что позволило бы университетским педагогам в дальнейшем развивать указанные знания – совершенствовать в учащихся чувство хорошего художественного вкуса, стиля, гармонии, ассоциативного мышления, стимулировать студентов к рассуждению о проблемах художественного творчества.

В идеале, выпускник любой школы Республики Тыва должен знать историю и культуру народов, проживавших на территории Тувы с VIII века до нашей эры по настоящее время.

Курс истории культуры Тувы способствует осознанию собственных культурных ценностей, воспитанию у тувинских школьников восхищения интереснейшей и поучительной историей и культурой предков и уважения к ней, а значит и к своему народу. При этом, знание великих ценностей своей традиционной культуры закономерно вызывает интерес к истории и культуре других народов, воспитывая уважение и толерантность к ним, развивая ассоциативное мышление и способность к рассуждению путем сравнения традиций различных народностей.

Одной из важнейших проблем гуманитарного образования в современной школе является проблема национальной самоидентификации. Особенно ее трудно решать на фоне происходящих в мире процессов глобализации и интеграции, когда культура становится все более массовой, потребительской, безликой и безнациональной. С этой проблемой тесно связана вторая проблема настоящего периода – борьба с унификацией культуры.

Единственно правильным решением в данном случае является расширение и развитие диалога национальных культур, но не по примеру Советского Союза как старшего и младших братьев, а на абсолютно равных условиях.

Крайне сложно показать учащимся значимость своей родной культуры. Необходимо не просто рассказывать им о традициях, которые были у народа в прошлом и постоянно репродуцировались (что для них не представляет особой ценности), но еще и выделять главные, лучшие характеристики своего народа, отличающие его от других. Учитель должен выстроить для себя в первую очередь схему или таблицу, где будут представлены самые существенные и менее значительные традиции. К первым всегда относят духовные традиции (религиозные, мировоззренческие, нравственные, эстетические), а к последним материальные, политические и правовые. В условиях сегодняшней нестабильности сильным противовесом кризисной ситуации могут стать именно духовные ценности. В этой связи, необходимо помочь учащимся пересмотреть ценностные ориентации, личную позицию, поскольку у многих из них главными жизненными ориентирами являются материальные ценности и удовольствия, в частности наркотики и алкоголь.

В данной ситуации преподаватель не ограничен общеобразовательными нормами и самостоятелен в разработке структуры читаемых им лекций. Вместе с тем, существует ряд аспектов, рекомендуемых для включения в указанный курс.

Одним из таких аспектом является необходимость преподавания истории тувинской культуры контексте с культурами других народов, обоснованная в первую очередь тем, что тувинцы никогда не жили в условиях полной обособленности. Связи тувинцев с восточными соседями были чрезвычайно прочными и долгими, а их влияние, по данным искусствоведов и культурологов, отразилось во всех видах народного творчества тувинцев: в музыке, устном народном творчестве, декоративно-прикладном искусстве, скульптуре.

Однако предметом глубокого научного исследования эта проблема никогда ранее не являлась. Прерванный в 20-е годы XX века процесс векового общения и культурного взаимовлияния Тувы и соседних стран Азии, ориентация в советский период научных разработок исключительно на влияние русской советской культуры, а также отсутствие на сегодняшний день научных трудов по изучению общих тенденций в развитии культуры народов Саяно-Алтая, актуализировали эту задачу.

Так, до сих пор в учебных заведениях Тувы, даже в тех, где готовят творческих работников, не преподаются дисциплины по культуре Азии, с которой в прошлом у тувинцев было много политических, экономических и культурных контактов. К примеру, совершенно не изучена проблема влияния Великого шелкового пути на культуру Тувы.

Вместе с тем, именно процесс трансформации культур на основе традиций этноса и без кардинальной их ломки, по примеру стран Юго-Восточной

Азии, получивший название «постмодернизации», должен стать предметом наиболее пристального изучения ученых и преподавателей Тувы с целью применения его в современной тувинской культуре.

Сегодняшняя Европа проповедует философию жизни, ориентированную на получение материального блага, удовольствия и развлечения, утрачивая такие общечеловеческие ценности, культивировавшиеся веками в их традиционных культурах, как Родина, долг, честь, совесть, а на бытовом уровне – семья, дети, уважение к старшим.

Стремление к накоплению, отказ от традиционных ценностей, общемировая тенденция на расширение индустрии развлечений ведет к уничтожению самой культуры как таковой, замене ее на эрзац-культуру в виде пустых «мыльных опер», блок-бастеров, легкомысленных чтиво.

В современной России, которая спешит «наверстать упущенное», проповедь свободы от ценностей традиционной культуры наиболее агрессивна и материальное благополучие достигается любым путем. Вместе с тем, в условиях демократического развития общества необходимо понимать, что «демократия – это всего лишь механизм гармонизации ценностей и интересов, но не сами ценности. Нам же проповедуют нравственный и ценностный нигилизм. Такая нация уязвима, она становится материалом для других» [1]. Западная культура, дойдя в своем материальном развитии до высочайшего уровня, все более осознает, что заканчивается ее внутренний, духовный потенциал, именно поэтому западные исследователи все чаще обращаются к традиционным культурам Востока.

Глубокий анализ традиционной культуры различных народов, в частности тувинской, показал, что, в связи с модернизацией общества, сменой образа жизни, к сожалению, неизбежен естественный процесс отмирания некоторых видов художественной деятельности (в частности, изготовление седел, уздечек, сундуков, шитье традиционной одежды и обуви). Уходит то, что было тесно связано с бытом.

Живучесть духовной культуры объясняется ее самодостаточностью, ее синергетикой. Совершая ежегодные обряды с обращением к объектам природы, люди достигали психологического удовлетворения.

Духовная культура традиционного общества способствовала достижению психологического комфорта в жизни, развитию простым человеческим чувствам – любви к женщине, детям, дружбы и т. п. Слепое следование опыту развитых (западных) цивилизаций далеко не всегда позитивно. Подобный опыт у Тувы уже есть. Общеизвестно, что в сфере экономики влияние западных технологий ускорило развитие восточных обществ, однако в духовной сфере проблемы современного кризиса не разрешило.

Тува относится к наиболее депрессивным районам России не только в экономике и производстве, но и в социальной сфере. В республике один из самых низких показателей продолжительности жизни и один из самых высоких показателей доли населения, находящегося за чертой ниже прожиточного минимума. По переписи населения 2002 г. в Туве «средняя про-

должительность жизни обоих полов составила 55 лет (у мужчин – 49,4; у женщин – 61,9), в сельской местности – 53,7 лет (для мужчин – 48,4; для женщин – 60,4» [2].

Есть две силы, способные вывести общество из глубокого кризиса, придать мощный импульс развития: это государство, сотрудничающее с наукой и ценности национальной культуры. Таким путем шли страны Юго-Восточной Азии, где государство объединяет общество, а культура дает важную морально-психологическую поддержку людям ради выживания в трудных экономических условиях. Решение чисто экономических задач невозможно без разрешения проблем духовного развития современного тувинского общества.

В XX веке многие из народов сохранили свою специфику и своеобразие, благодаря взаимовлиянию которым развивалась и развивается современная мировая культура. На сегодняшнем этапе культура, как гибкая самоорганизующаяся система, несмотря на этапы прошедшей «жесткой» модернизации, ломки, должна все же сохранить важные для жизнедеятельности структурные связи и отношения, которые обеспечат ее целостность и неуязвимость.

Такие культуры, как тувинская, долгое время считались цивилизационными аутсайдерами, отсталыми и статичными культурами, поэтому при социалистическом строе их необходимо было «доводить» до уровня развитых культур, т. е. модернизировать. Между тем, как оказалось, эти, так называемые, стагнантные культуры, более прочно «встроены» в природную среду, и в контексте проблем общемировой цивилизации имеют более мудрый способ развития. Во всяком случае, отказываться от опыта подобных культур, содержащих много рационального и полезного для развития человечества на современном этапе, не имело смысла, на что обращало внимание большинство ученых самых разных специальностей, более глубоко исследующих природу этого феномена.

Необходимость воспитания на государственном уровне творческой личности нуждается, в первую очередь, в реформе системы образования. Безусловно, это отход от традиционного, в частности, тувинского воспитания, вместе с тем ценное качество, которое выработало западное общество и которое необходимо перенять в наше время представителям других азиатских культур. При этом творческая личность совсем не исключает личность, осознающую нравственную ответственность перед обществом, высокоинтеллектуальную, культурнообразованную.

В заключении хотелось бы отметить роль современных информационных технологий в преподавании этой дисциплины. В настоящее время нет электронного мультимедийного пособия по данному предмету по причине высокой его стоимости. В этой связи, подготовленные заранее фотоматериалы из научных изданий, способствуют наиболее эффективному усвоению учащимися курса лекций, а методы их иллюстрации с использованием современных информационных технологий, благодаря федеральной программе «образование», становятся более доступными. К примеру, прошедший

не так давно республиканский конкурс «Учитель года – 2009» показал, что многие учителя очень творчески подходят к использованию новых технологий в своей работе.

Библиографический список

1. Нарочницкая, Н. А. Россию спасает лишь инерция добра [Текст] / Н. А. Нарочницкая // Аргументы и факты. – 2006. – № 3.
2. Аналитическая записка «Об итогах всероссийской переписи населения 2002 г. в Республике Тыва» [Текст]. – 24 с.

УДК 796.02

Сузукей Валентина Юрьевна

Кандидат искусствоведения, доктор культурологии, главный научный сотрудник сектора культуры Тувинского института гуманитарных исследований, vsuzukei@mail.ru, Кызыл

ТРАДИЦИОННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ТУВИНСКОЙ КУЛЬТУРЫ)

Suzukei Valentina Yurevna

D.Ph. in Music and Art (Candidate of musicology science), Doctor of Culturology, Senior Researcher of the Tuvan Institute for Humanities Research, vsuzukei@mail.ru

THE TRADITION METHOD OF MUSICIANS TRAINING (ON THE EXAMPLE OF TUVAN CULTURE)

Музыкант-импровизатор в условиях традиционной культуры, как известно, воспитывался в системе устной методики «учитель-ученик». Однако сам механизм передачи знаний от учителя к ученику в тувинской культуре никогда серьезно не изучалась. Существует лишь распространенное суждение о примитивности и простоте обучения, основанного на «показе» учителем и «копировании» учеником необходимых навыков игры на музыкальном инструменте или исполнения горлового пения. Но, при этом, обычно, не обращается внимания на то, что за ней стоят определенные концептуальные положения, вытекающие из специфики самой культуры, в русле которой эта методика сформировалась, развивалась и функционировала.

Активно действующий в традиции музыкальный язык, как правило, осваивался интуитивно и бессознательно фактически всеми носителями традиционной культуры на основе единой мировоззренческой концепции. Поэтому с детства усвоенные знания позволяют свободно общаться ученику с учителем, носителям одной этнокультурной традиции. Учитель, не прибегая к пространным теоретическим объяснениям, довольно быстро вводил ученика «в курс дела». При этом у ученика активно задействуется механизм **образно-ассоциативного** и **эмоционального** запоминания, поскольку перед ним не стоит задача заучивания единичного, зафиксированного текста, требующего другого (**рационально-репродуктивного**) типа внимания и механизма запоминания. К тому же этнокультурная среда с ее богатой традицией музицирования с детства развивала **непроизвольное внимание**, которое отличается стихийностью возникновения, отсутствием волевых усилий для его активизации и сохранения. Именно поэтому во многих случаях народный исполнитель затрудняется ответить на вопрос о том, как он научился так петь или играть и кто его научил. Воспринимаемая учеником информация отличается полнотой и глубиной содержания и прочно хранится в долгосрочной памяти. Огромное значение имеет выработка навыков точного, быстрого и прочного запоминания музыкального материала за счет возникновения ярких эмоциональных переживаний, вызываемых понравившейся музыкой. Наглядным свидетельством того являются примеры из опыта сбора полевого материала, когда пожилые люди даже после большого перерыва в практике игры на хомусе (jew's harp) или на игиле (двухструнный смычковый инструмент), брали в руки инструмент и начинали играть, вспоминая то, что они играли еще в молодости.

Переключение внимания на новый, письменный тип культуры, начавшееся в Туве с 40-х годов XX века, качественно изменило и музыкально-языковые ориентиры во всех формах творческого самовыражения, включая и систему обучения музыканта. На смену *устной* системе воспитания носителя традиционной культуры, которая не была принята во внимание, пришла система европеизированного нотного обучения музыкантов-«народников» в государственных образовательных учреждениях культуры и искусства. «Созданная по единому образцу и внедренная по всему Советскому Союзу при мощной поддержке государства, эта система служила цели создания единого культурного пространства, унифицирующего и восточные, и западные народы единой империи». Письменный способ обучения и письменный способ существования музыкальной культуры явились не просто альтернативой традиционному устному. Они несли в себе совершенно новую концепцию музыкального искусства, основанного на принципиально иных эстетических критериях, утверждали другую творческую психологию и иную слуховую настройку. Обучение на письменной основе привело к качественному изменению народных исполнителей как современных носителей традиционной культуры. Если раньше народные музыканты были одновременно и творцами, и исполнителями-импровизаторами,

то теперь выпускники народных отделений музыкальных учебных заведений являются только исполнителями; они уже *не могут импровизировать*. Обученные в новой системе ценностных координат (письменная методика по общеевропейской системе) музыканты фактически перестали быть носителями своей культурной традиции, хотя и обрели *статус* «профессионалов», то есть образованных или дипломированных музыкантов.

В этой ситуации возникла самая острая проблема современности: «непрофессиональные» народные музыканты, лишённые социального статуса и материальной поддержки, не имеют никаких перспектив устроиться на работу «по специальности», поскольку не имеют документального подтверждения (диплома) своей квалификации. Их признают только как самостоятельных музыкантов. В такое неравное положение в настоящее поставлены народные исполнители и «музыканты-народники» с дипломами.

Первая попытка дать официальное государственное образование исполнителям горлового пения *хоомея* в Туве была предпринята в рамках Кызылского училища искусств им. А. Чыргал-оола. Администрацией училища был приглашен один из старейших исполнителей, Народный хоомейжи Республики Тыва Хунаштаар-оол Ооржак, давно мечтавший обучать молодежь, чтобы передать им секреты своего мастерства. За короткое время своей педагогической деятельности Х. Ооржак успел обучить несколько талантливых учеников, которые ныне являются едва ли не лучшими исполнителями *хоомея* (горлового пения). Среди них одна из немногих женщин-исполнительниц Шончалай Ооржак, ныне артистка ансамбля «Тыва» Тувинской государственной филармонии. Ее исполнение сыгыта признано мастерским даже мужчинами-хоомеистами.

Проблема, с которой столкнулась администрация Кызылского училища искусств в процессе работы Х. Ооржака в училище – это ведение преподавательской документации. Народный мастер не мог, и это вполне естественно, составлять программы и учебные планы. Методика великой бесписьменной традиции «учитель–ученик» никак не вписывалась в стандартные требования, предъявляемые к учебной документации. Ни одна инстанция, имеющая полномочия проверки деятельности училища, не могла принять к сведению специфику методики преподавания Мастера и тем более не могла подтвердить соответствующий его регалиям уровень оплаты его труда. Формальная причина – отсутствие диплома об образовании. Именно такая «нестыковка» профанирует процесс обучения.

В настоящее время в республике открыты классы *хоомея* в нескольких районных музыкальных школах. Одним из неутомимых энтузиастов, действительно озабоченных дальнейшим воспитанием и обучением будущих исполнителей *хоомея* (а там где *хоомей*, там и музыкальные инструменты) является Народный хоомейжи РТ, заслуженный артист РФ Конгар-оол Ондар, ведущий класс *хоомея* в Республиканской общеобразовательной музыкально-художественной школе им. Р. Кенденбиля. Его усилиями и за счет его средств оборудован в школе класс-музей «Юрта хоомея».

К. Ондар не перестает проявлять заботу о своих учениках даже после окончания ими школы и неустанно курирует их обучение в Кызылском колледже искусств. Именно Конгар-оол Ондар целенаправленно ведет своих учеников к цели: получение официального высшего образования. Пусть это будет не совсем желаемая специализация по традиционной культуре, но зато формально они будут дипломированными специалистами с высшим образованием. То, что К. Ондар как учитель заложил в своих учениках еще с детских лет в школе (знания обо всех исполнительских школах *хоомея* в Туве, знания об исполнительском почерке мастеров прошлого, которые К. Ондар демонстрирует на занятиях в классе по аудиозаписям и в собственном исполнении), они уже не потеряют никогда. Ученики К. Ондара, создавшие всеми любимый ансамбль «Алаш», в настоящее время – одни из самых сильных исполнителей *хоомея* среди молодого поколения.

Нормы европейского музыкального мышления, которые необходимо было внедрить в тувинскую культуру, сильно отличались от традиционных, и по существу представляли собой новый музыкальный язык, который предстояло освоить не только музыкальным деятелям, но и широким массам населения. Впервые в истории культуры тувинского народа проблема «усовершенствования» (то есть, модернизации) народных музыкальных инструментов возникла в 1943–44 годах, когда была поставлена задача создания в Тувинской Народной Республике собственной «профессиональной» музыки, в связи с чем были приглашены советские специалисты. Приехав в январе 1943 года в Туву, Р. Г. Миронович уже в 1944 году создал оркестр народных инструментов в театре. Этим событием был обозначен момент заметных, осязаемых «сдвигов», начинавших происходить не только в сфере музыки, но и в менталитете носителей традиционной культуры.

Возникшая с первых лет строительства социализма необходимость переделывания традиционных инструментов диктовалась отличием между письменной и устной культурами. Причем отличие это резко начинало заявлять о себе исключительно в сфере инструментального творчества. В результате усовершенствований инструменты претерпели существенные изменения, были созданы оркестровые *бызаанчы* (четырёхструнный смычковый инструмент) и *игил*. К их шейкам все-таки приделали скрипичный гриф и приблизили к ним металлические струны (заменившие волосяные) для того, чтобы во время игры их можно было прижимать к грифу. На традиционном игиле играют, поглаживая струны, а не прижимая их к шейке. Термин «флажолет» по смыслу его использования в академической традиции также не применим к этой технике игры, называемой по-тувински «суйбап ойнаар» – «играть, поглаживая». На традиционном *бызаанчы*, например, пальцы исполнителя вообще находятся под струнами, и играет он, касаясь струн ногтями пальцев с тыльной их стороны. Между шейкой и струнами этого инструмента огромное, с точки зрения академических требований, расстояние. Оркестровый *дошпулуур* (двухструнный щипковый инструмент) также обрел металлические струны и лады на шейке, что повлекло за собой акаде-

мическую постановку левой руки музыканта. Традиционные смычки игила и бызаанчы заменили скрипичными, что естественно потребовало «переворачивания» ладони правой руки в противоположную сторону. Волос смычка традиционного *бызаанчы*, находившийся между струнами, был отделен от струн и т. д. Принципиально менялась постановка как левой, так и правой рук. Для того чтобы «говорить» на другом языке, необходимо освоить «произношение». Переиначивался или перестраивался «произносительный» аппарат или артикуляционно-аппликатурный принцип исполнительской техники. Менялись качества и свойства инструментального звучания, менялся и принцип инструментального музицирования.

Специфика музыкального мышления тувинцев имела своеобразную форму «материализации», закрепленную в конструктивных особенностях инструментов, в особенностях их настройки, исполнительских приемах и в самой инструментальной музыке, имевшей устойчивую бурдонно-обертоновую звуковую структуру. Процесс «усовершенствования», вторгаясь во все вышеперечисленные компоненты исторически устоявшейся традиции, начал вносить необратимые для музыкального языка изменения в его структурную организацию. Необходимо отметить, что тувинцы изготавливали свои музыкальные инструменты такими, какие они есть не по причине своей отсталости, примитивности или неграмотности, и уж конечно не по причине незнания нотной грамоты.

Традиционные тувинские инструменты имеют камерное звучание, не унифицированные размеры, волосяные струны, кожаную деку, такой способ звукоизвлечения, такую музыку и т. д. потому, что за всеми этими параметрами стоит своя концепция становления звукового материала, действующая «вибрации» более тонкого порядка, чем звуковые построения в координатах равномерно-темперированного строя.

Замена одной музыкальной системы на другую, внедрение в систему обучения требований иной культуры доводит преподавателей отделения национальных инструментов до абсурдного «списывания» учебных программ и планов для скрипачей, виолончелистов, домристов и балалаечников. Все это делается для того, чтобы они могли добиться понятного для проверяющих стиля и манеры унифицированного изложения требуемых документов педагогической деятельности. Больше всего поражает и удивляет то, что таким способом можно ввести в заблуждение проверяющие инстанции. Такое положение дел давно должно было привести к заключению: не все в порядке в государственной политике по отношению к традиционным культурам.

Долгое время после Октябрьских революционных событий в сельской местности еще сохранялась атмосфера традиционной культуры, живо было старшее поколение носителей культурной традиции. В настоящее время к старшему поколению населения относятся люди, чье детство и молодость совпали с периодом революционных преобразований начала XX века. В конце XX века, после очередных, не менее серьезных социальных потрясений сельская местность находится в столь упадочном состоянии, что о сохранности традиционной культуры говорить не приходится. Установленное

Законом РФ от 9 октября 1992 года № 3612-1 «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» право на поддержку, сохранение и дальнейшее развитие традиционных культур народов Российской Федерации практически не реализуемо в современных условиях. По крайней мере, до тех пор, пока государственные стандарты музыкального образования не будут пересмотрены в соответствии с истинным положением дел.

Поддерживать, сохранять и развивать традиционную культуру смогут только «профессионально» обученные по традиционной методике специалисты. Речь не идет исключительно о тувинской культуре. Этот вопрос сегодня актуален для всех культур народов Российской Федерации. Об отсутствии кадров по традиционной культуре, даже русской, свидетельствует то, что руководителем интереснейшего русского фольклорного ансамбля «Октай» в республике является Надежда Пономарева, геолог по образованию. Однако благодаря ее энтузиазму ансамбль много лет успешно выступает на многих фестивалях и конкурсах, собирает уникальный материал по фольклору старообрядцев Тувы. Исключительно по ее инициативе в 2004 году был проведен и фестиваль старообрядческой культуры в Туве.

Система образования является частью целостного социального организма и не может оставаться безучастной к изменениям его функционирования. Профессионализм в культуре – это единство социологических и эстетических параметров. Первые – это социальная выделенность определенной категории людей в обществе с соответствующим материальным обеспечением их деятельности, специальные формы бытования искусства и система подготовки профессиональных кадров. Второе – это высокий художественно-эстетический уровень.

Социальные потрясения на постсоветском пространстве конца XX века кардинально изменили все сферы жизни, кроме взглядов на традиционное искусство как на не профессиональное.

Потеряв мировоззренческую основу своего искусства, традиционное исполнительство начало терять и в технологии: музыканты больше не импровизируют и не создают новых произведений. Основное, к чему готовила и готовит поныне система государственного обучения – это умение играть свою партию в оркестре под управлением дирижера, играть европейские произведения и обучать детей по нотной системе.

С психологической точки зрения такая система обучения опирается преимущественно на **произвольное внимание**, формирующееся активным, целенаправленным сосредоточением сознания, установкой на конкретный музыкальный текст, поддержание определенного уровня которого связано с волевыми усилиями, как учителя, так и ученика. В данном случае активизируется логический, **рационально-репродуктивный** тип внимания и механизм запоминания. При этом, как показали результаты экспериментального исследования, звуковые соотношения фиксируются в сознании обучающихся не посредством чувственно-эмоционального восприятия самого музыкального материала, а путем формального анализа и синтеза конкретного функционального звукокомплекса. И здесь чаще обнаруживаются не творческие,

а репродуктивные формы деятельности. В этом, возможно, и одна из причин утраты исполнителями способности к импровизации.

Последнее десятилетие XX века, ознаменовавшееся распадом СССР, ослабило идеологический прессинг, сковывавший классовыми установками и временными ограничениями научную мысль. Пришло признание бесспорной ценности традиционной музыки, самобытности ее теоретических установок и эстетики, без знания которых невозможно было бы дальнейшее приближение к традиционной музыке как к объекту исследования. Также давно назрела и необходимость легитимизации (подтверждения законности права) обучения студентов в учебных заведениях культуры и искусства по методике устной традиции.

Тем более что музыка тувинцев вызывает огромный интерес во всем мире как один из экстраординарных примеров проявления творческой фантазии человечества в мире звуков. Феноменальность тувинской музыкальной культуры заключается в том, что, несмотря на относительную немногочисленность носителей традиционной культуры, несмотря на широкомасштабную экспансию европоцентризма в период строительства социализма и даже на массивную «атаку» массовой культуры с ее новейшими средствами звукозаписывающей техники, тувинская музыка сама в немалой степени начинает оказывать влияние на мировое музыкальное сообщество. Этот специфический опыт в сфере музыкальной (шире – звуковой) культуры расценивается как уникальный вклад тувинцев в развитие общечеловеческой культуры. Такому звуковому творчеству конкурентоспособных аналогов мировая музыкальная практика не знает.

Библиографический список

1. **Бекмухамедов, Б.** Психология этнотипических особенностей музыкальной одаренности казахов и развитие творческих навыков студентов // Курмангазы и традиционная музыка на рубеже тысячелетий. Материалы международной конференции, посвященной 175-летию Курмангазы, 9–11 ноября 1998 г. [Текст] / Б. Бекмухамедов. – Алматы, 1998. – 217 с.
2. **Жаргонное** выражение музыкантов, означающее «музыкант – исполнитель на народном музыкальном инструменте» или «студент отделения народных музыкальных инструментов».
3. **Мухамбетова, А. И.** О массовом музыкальном образовании в Казахстане [Текст] // Аманов Б., Мухамбетова А. Казахская традиционная музыка и XX век. – Алматы, 2002. – 419 с.
4. **Закон РФ от 9 октября 1992 г. № 3612-1 «Основы законодательства Российской Федерации о культуре»** (с изменениями от 23 июня 1999 г., 27 декабря 2000 г., 30 декабря 2001 г., 24 декабря 2002 г., 23 декабря 2003 г.).
5. **Бекмухамедов, Б.** – Указ. соч. – 220 с.

УДК 373.01

Карелина Екатерина Константиновна

Доктор искусствоведения, доцент (ученое звание), доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования Тувинского государственного университета, заместитель директора по научно-методической работе Кызылского колледжа искусств им. А. Б. Чыргал-оола, член Союза композиторов России, заслуженный деятель искусств Республики Тыва, ye_karelina@mail.ru, Кызыл

**О МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ДУХОВНОГО
ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ
ПРОГРАММЫ «МИР, В КОТОРОМ Я ЖИВУ»)**

Karelina Ekaterina Konstantinovna

Doctor of sciences, dozent TuvSU, ye_karelina@mail.ru, Kyzyl

**ABOUT THE ASPECT OF THE WORLDVIEW OF SPIRITUAL
EDUCATION OF PUPILS (ON EXAMPLE OF THE PROGRAM
«A WORLD WHERE I'M LIVING»)**

Примат знаниевой парадигмы является одной из серьезных проблем современной российской школы. Основа гуманистического психолого-педагогического подхода к воспитанию личности – субъективная реальность – пока остается за рамками школьного процесса. Деятельность современного учителя, главным образом, ориентирована на урочную систему работы, что мешает ему стать по-настоящему ресурсной личностью для своих воспитанников, транслятором и воспитателем позитивных жизненных установок. Реалии современного российского образования таковы, что педагог нацелен, главным образом, на передачу определенных знаний и воспитание операционных навыков.

Между тем, знания, умения и навыки (ЗУН) – лишь начальная ступень в иерархии понятий, связанных с формированием мировоззренческих установок личности. В своем исследовании М. П. Арутюнян подчеркивает, что «наряду со знаниями в учебно-воспитательный процесс включаются те мировоззренческие структуры, которые не только способствуют успешному наращиванию знаний, но и закреплению этих знаний в качестве лично значимых (не абстрактных!) умений и навыков. Таковы феномены сознания, заявившие себя в истории философской мысли в качестве ее базовых категорий: ум, рассудок, разум, вера, надежда, любовь, убеждение. В разной мере и степени эти состояния сознания свойственны каждому человеку [...]. Они по-разному проявляются и могут взаимодействовать в учебно-воспитательном процессе, обнаруживая свою зависимость от возрастной психологии и индивидуальных личностных особенностей участников педагогического процесса. Однако каждая из этих личностных мировоззрен-

ческих структур существенна для образования и составляет его потенциал. В целостности они организуют знания в личностные мировоззренческие смыслы и ценностно окрашивают их» [1, с. 284–285].

Идеологическая система СССР, будучи в области образования сквозной (от детского сада и до вуза), канув в лету, не сменилась иной: в период 1990-х годов вопросы мировоззрения ушли из области образования. Размытая идеология постсоветского общества, разительный контраст между декларируемыми политическими лозунгами и сомнительного рода программами, передачами и шоу, заполонившими СМИ, снижение социального престижа ранее уважаемых профессий учителя, врача, инженера, учёного – всё это крайне негативно отражается на формировании нравственных ориентиров молодого поколения россиян. Реализуемая в 2000-х гг. Федеральная целевая программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» и разработанная в 2009 году «Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников» демонстрируют осознание проблемы на государственном уровне, но для реального улучшения ситуации этих мер явно недостаточно. Требуется пересмотр методологических подходов в области отечественного образования, что напрямую связано с проблемами воспитания нового поколения граждан.

Идеи духовного воспитания личности на национальной основе высказывались в воспитательных концепциях И. А. Ильина и К. Д. Ушинского. Мысль о включении в структуру учебного плана школы инновационной образовательной области «Духовно-нравственная культура» впервые высказал академик В. С. Леднев при обсуждении первого поколения государственных образовательных стандартов. Результатом стала действующая с 1996 г. в российском образовании программа «Истоки» (коллектив авторов под руководством И. А. Кузьмина), ныне обеспеченная полным учебно-методическим комплектом, а с 2002 года получившим гриф Министерства образования РФ [7]. «Истоки» – это сквозной (с 1 по 8 классы) учебный курс гражданско-патриотического содержания с выраженным этнокультурным (русским) и этноконфессиональным (православным) контекстом.

При всех достоинствах этой программы, она не может быть в полной мере задействована в ряде регионов страны, например, в таких как Республика Тыва, где весьма крепки свои этнокультурные и этноконфессиональные традиции, идущие, в данном случае, от менталитета кочевой цивилизации, шаманских и буддийских культов.

Актуальность разработки новых подходов в области духовного воспитания диктуется также современными реалиями образовательного процесса. Например, в Республике Тыва подавляющее число школьников составляют представители коренного этноса (согласно общей ситуации в республике – более 70% населения являются представителями титульной нации, что выделяет Туву на фоне других регионов Российской Федерации). При этом широко представлены смешанные в этническом плане классы русскоязычной направленности. Процесс миграции сельских жителей в город Кызыл в

последние годы идет весьма активно, что увеличивает приток в городские школы детей, слабо владеющих русским языком. В связи с этим усложняются процессы общения и этнокультурного взаимодействия внутри школьного коллектива, в т. ч. между учениками, между учителями, учениками и их родителями. Подчеркнем, что именно в период обучения в основной школе у детей происходит наиболее сложный и болезненный процесс осознания себя как личности, выработки стратегии жизненного поведения, что напрямую зависит от наличия системы духовных ценностей и мировоззренческих ориентиров. Добавим, что дети не могут не замечать резкие контрасты между реальными условиями жизни большинства жителей Кызыла и Тувы в целом (дотационность республики, низкая покупательская способность населения) и теми образами «гламура» и достатка, что транслируются СМИ.

Проблема, которая вытекает из отмеченных противоречий, коренится в отсутствии чётких духовных ориентиров, которые позволили бы существенно снизить дисгармонию в восприятии окружающего мира современными школьниками. То, что проблема реально существует, показало проведенное в январе 2011 г. тестирование учащихся 7-х классов МОУ СОШ № 3 г. Кызыла по диагностике П. В. Степанова, Д. В. Григорьева, И. В. Кулешова [10]. Самый высокий процент ситуативно-негативного отношения (от 31,9 до 48,8%) дети продемонстрировали по отношению к таким, казалось бы, непреходящим ценностям, как Культура, Знания, Природа, Мир. Весьма неустойчивым (ситуативно-негативным) оказалось и отношение детей к Человеку вообще (29,1%) и Человеку как иному (27,7%). Настораживает доминирование ситуативно-позитивного отношения к таким духовным ценностям как: Отечество, своё духовное Я, к Человеку как Другому, к Труду (от 51,6 до 62,4%). Полученные в ходе данного тестирования результаты неумолимо свидетельствуют о том, что чётких нравственно-духовных ориентиров (устойчиво-позитивного, либо устойчиво-негативного отношения) у современных учащихся средней школы нет.

Полагаем, что решению проблемы формирования духовных ценностей и мировоззренческих ориентиров может способствовать продуманная система учебно-воспитательной работы (причем, рассчитанная на достаточно продолжительное время) – в данном случае, инновационный проект, направленный на духовное воспитание учащихся и реализуемый через разрабатываемую нами программу «Мир, в котором я живу» на базе МОУ Средняя общеобразовательная школа № 3 г. Кызыла Республики Тыва.

Понятие «мир» – многоаспектно: оно включает в себя как внешние проявления окружающего мира (природа, историко-культурные объекты, городская или сельская жизненная среда, школьный коллектив и друзья, дом и семья), так и внутренний мир человека (знания, идеи, общественные и нравственные идеалы, оценочное восприятие действительности, эстетические эмоции, психологические переживания). Отсюда – множественность направлений работы в рамках данной программы (эколого-географическое,

историко-этнографическое, этико-религиоведческое, гражданско-патриотическое, коммуникативно-языковое, эстетическое), что дает возможность широко привлекать содержательный ресурс школьного образования (весь спектр гуманитарных, естественнонаучных и эстетических дисциплин, ОБЖ и физвоспитание), а также раскрывать творческий потенциал педагогов и учащихся.

Главной целью проекта является разработка программы духовного воспитания, направленной на формирование системы духовных ориентиров молодого поколения, в процессе от внешнего познания к внутреннему усвоению культурных и нравственных ценностей. Иначе говоря, основополагающим избран принцип, сформулированный и понимаемый нами как процесс: от познания мира, в котором я живу – к созданию мира, которым я живу.

Важное значение для методологических оснований начатого исследования имеют положения современной философии и психологии. Особо выделим докторскую диссертацию по феномену мировоззрения М. П. Арутюнян [1], пятая глава которой посвящена мировоззренческому потенциалу образования, и исследование по психологическим аспектам в области образования Л. Ф. Вязниковой [5]. Чрезвычайно актуальными являются идеи этнопедагогической теории Г. Н. Волкова [3], развиваемые в исследованиях тувинских ученых [4; 9; 11; 12]. Методологическим подспорьем могут также стать различные системы эстетического воспитания, используемые в педагогике художественного творчества. Нам также представляются весьма ценными принципы духовно-нравственного воспитания, предложенные С. И. Масловым [8]: одухотворенность; соборность; иерархичность; приоритет эмоционального в познании мира; ориентация на нравственный идеал; воспитание примером; духовная укорененность (выражаемая в обычаях, обрядах, традициях).

При разработке проекта мы ориентировались на определение «национального воспитательного идеала», выдвинутое в «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников», согласно которому современный национальный воспитательный идеал – это «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающей ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях русского народа» [6, с. 18].

Проект разрабатывается в области воспитательной работы, с акцентом на внеклассных формах взаимодействия учителей и учащихся. Среди поставленных задач наиболее сложными для реализации представляются следующие: формировать позитивное мировосприятие; добиваться устойчивых представлений о нравственных понятиях и категориях; воспитывать мотивацию к повышению своего культурного уровня.

В условиях современных реалий жизни формирование позитивных мировоззренческих установок особенно важно. Говоря о жизнеутверждающем пафосе образования, М. П. Арутюнян подчеркивает мысль о том, что «образова-

ние призвано овладевать методологией критической рефлексии и ориентироваться на поиски оснований жизнеутверждения и оптимизма, на поиски путей самосовершенствования человека, решающего свои личностные проблемы и преодолевающего сложности жизненных состояний бытия» [2, с. 374].

Духовное воспитание – процесс сложный и длительный, требующий комплексного подхода, согласованности во взаимодействии всех участников образовательного процесса. При этом, данный процесс трудно алгоритмизировать, поскольку область образования (вопреки позициям чиновников от образования), по сути своей, есть terra incognita: в том смысле, что образование – это территория не всегда предсказуемых результатов и сложно прогнозируемых последствий, ввиду самой природы объекта воздействия, каковыми являются сознание и внутренний мир человека.

«Образование духовности, экологизация духа (духовного мира человека) предполагает возрождение в обществе приоритетов духовного мира» [1, с. 295]. Эта мысль убеждает нас в единственно верном направлении развития современной российской школы, по которому должна произойти смена образовательной парадигмы в сторону экологизации образования и возвращения мировоззренческих понятий и категорий как неотъемлемых элементов процесса образования и воспитания личности.

Библиографический список

1. Аругюнян, М. П. Мировоззрение: онтологический и методологический подходы: дис. ... док. филос. наук / ДВГГУ. – Хабаровск, 2006.
2. Аругюнян, М. П. Феномен мировоззрения: монография. – Хабаровск, 2006.
3. Волков, Г. Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974.
4. Волков, Г. Н., Салчак, К. Б., Шаалы, А. С. Этнопедагогика тувинского народа. — Кызыл, 2009.
5. Вязникова, Л. Ф. Психологические основания профессиональной переподготовки руководителей системы образования: время перемен: монография. – Хабаровск, 2002.
6. Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (проект) // Вестник образования. – № 17. – 2009, сентябрь. – С. 9–31.
7. Камкин, А. В., Кузьмин, И. А. Истоки: программа для начальной школы (1–4 классы) и основной школы // Истоковедение. – Т. 1, 2. – М., 2001.
8. Маслов, С. И. Дидактические основания духовно-нравственного воспитания // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 46–51.
9. Мунзук, Т. Т. Прогрессивные идеи и опыт тувинской народной педагогики и их использование в семейном воспитании: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1990.
10. Степанов, П. В., Григорьев, Д. В., Кулешова, И. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / под ред. Н. Л. Селивановой, В. М. Лизинского. — М., 2003.

11. Сундуй, Г. Д. Прогрессивные идеи и опыт народной педагогики в нравственном воспитании молодых подростков (на примере сельской школы Тувы): автореферат дис. ... канд. пед. наук. — М., 1993.

12. Шаалы, А. С. Этнопедагогическая подготовка учителя по нравственному воспитанию учащихся тувинских школ на традициях народного этикета: автореферат дис. ... канд. пед. наук. — М., 1997.

Библиографический список

1. Арутуниан, М. П. Мировоззрения онтологической и истологической природы. Док. филос. наук. ЕРВЛТМ — Харьковск. 2000.
2. Арутуниан, М. П. Феномен мировоззренческой монографии. — Харьковск. 2000.
3. Волков, Г. Н. Этнопедагогика. — Хабаровск. 1974.
4. Волков, Г. Н., Славян, К. В., Шкляр, А. С. Этнопедагогика тувинского народа. — Кызыл. 2002.
5. Вяткин, Л. Ф. Педагогические основы профессиональной подготовки руководителей системы образования. Автореферат диссертации на соискание кандид. наук. — Хабаровск. 2002.
6. Данилюк, А. Я., Ковалева, А. М., Ткаченко, В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (проект). Ветские образовательн. — № IV — 2009, сентябрь. — С. 9–21.
7. Клякин, А. В., Куламан, Н. А. История педагогических идей начальной школы (1–4 классы) и основный психологический подход. — Т. 1, 2. — М., 2001.
8. Мельков, С. М. Диалектические основы духовно-педагогической воспитательной деятельности. — 2008. — № 9. — С. 86–87.
9. Мухомов, Г. П. Проблемы нравственного воспитания детей в начальной школе. — М.: Педагогика. — 2008. — № 9. — С. 86–87.
10. Степанов, И. В., Ткаченко, В. В., Куламан, Н. В. Духовность и нравственность: проблемы воспитания в школе. Труды Ин-та философии, психологии и педагогики. — М., 2004.

УДК 796. 072

Ооржак Сергей Ынаажыкович

Кандидат педагогических наук, зав. кафедрой спортивных дисциплин факультета физической культуры и спорта Тувинского государственного университета, herel-ool@mail.ru, Кызыл

Дубровский Николай Григорьевич

Доктор биологических наук, профессор, декан естественно-географического факультета Тувинского государственного университета, herel-ool@mail.ru, Кызыл

Ооржак Херел-оол Дажы-Намчалович

Доктор педагогических наук, профессор, директор Кызылского педагогического института Тувинского государственного университета, herel-ool@mail.ru, Кызыл

**БОРЬБА «ХУРЕШ» КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Oorshak Sergey Ынаажыкович

Candidate of pedagogical sciences, the chair of sport disciplines of the faculty of physical culture and sports of the Tuva state university, herel-ool@mail.ru, Kyzyl

Dubrovsky Nikolay Grigorievich

Doctor of biological sciences, professor, dean of the naturalgeographical faculty of the Tuva state university, herel-ool@mail.ru, Kyzyl

Oorshak Herel-ool

Doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Кызылского педагогического института of Tuva state university, herel-ool@mail.ru, erel-ool@mail.ru, Kyzyl

**THE STRUGGLE OF THE «ХУРЕШ» AS A MEANS
OF PHYSICAL EDUCATION OF PUPILS**

Актуальность. В национальных регионах России традиционные средства физического воспитания народа имеют свои особенности, которые должны быть отражены в содержании процесса физического воспитания общеобразовательных школ. Народно-национальные физические упражнения и игры имеют большую практическую ценность, являются хорошим источником обогащения содержания школьной физической культуры.

На сегодня существует ряд проблемы, не позволяющей профессиональным работникам физической культуры и спорта широко использовать национальные виды спорта. К таким проблемам можно отнести: отсутствие методической литературы по народным видам спорта для различных учебных заведений, отсутствие литературы на национальных языках, объясняющей пользу физических упражнений, строение тела человека, влияние физиче-

ской культуры на организм и ее оздоровительные функции, не разработаны программы по народным видам спорта для общеобразовательных школ.

Происходящие в школьном образовании модернизации требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий и эффективных средств, методов обучения, укрепления и охраны здоровья учащихся. С этих позиций необходимо концептуально пересмотреть и сложившуюся практику обучения и воспитания, особенно в начальной школе, направив ее на формирование всесторонне развитой личности (М. Н. Алиев, И. М. Магомедов, 1999).

Модернизация школьного образования предполагает реализацию принципа вариативности программ обучения учащихся, в том числе и разработки комплексных программ по физической культуре, способных к обновлению и учитывающие возрастные, индивидуальные особенности физического и психического развития детей.

Если мы займемся народными средствами физического воспитания, которые на протяжении многих столетий проверенные самой жизнью, они органично должны внедриться в школьную систему физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы населения. Национальные виды спорта тувинского народа еще недостаточно изучены и освещены в литературе. До сих пор применение национального вида спорта тувинцев борьбы «Хуреш» в школьной физической культуре не практикуется. Не имеет еще достаточное научно-педагогическое обоснование, строго разработанной методики.

В целом изучение состояния исследуемой проблемы позволило выявить следующие существующие противоречия:

- между образовательно-воспитательным потенциалом национальной борьбы «Хуреш» и школьной системой физического воспитания не отражено педагогическое содержание физической культуры населения;

- между новыми формами учебно-спортивной работы и отсутствием современных инновационных технологий по внедрению борьбы «Хуреш» в систему физического воспитания Республики Тыва (РТ) и отсутствием учебно-методической литературы.

Практический опыт работы авторов позволил в достаточной степени обосновать необходимость поиска путей эффективного применения борьбы «Хуреш» в системе физического воспитания общеобразовательной школы РТ. Таким образом, отсутствие целенаправленных исследований, целостно рассматривающих взаимодействия (закономерности) современного и этнокультурного образования, изучение и совершенствование содержания физического воспитания школьников по использованию традиционной физической культуры народа (тувинские национальные виды спорта, народные подвижные игры) в процессе физического воспитания школьников. Разработка с этой целью программ по национальной борьбе «Хуреш», учебно-методических рекомендаций, а также очевидная общественная значимость и педагогическая актуальность проблемы определили выбор темы исследо-

вания: «Тувинская национальная борьба «Хуреш» как средство физического воспитания учащихся общеобразовательных школ».

Цель исследования: обоснование и экспериментальное подтверждение эффективности использования национальной борьбы «Хуреш» в процессе физического воспитания школьников Республики Тыва.

Гипотеза: предполагается, что целенаправленное использование тувинской национальной борьбы «Хуреш» в школьной системе физического воспитания (урочные и внеурочные формы организации занятий) позволит повысить уровень физического развития, физической подготовленности и интереса школьников к своему национальному виду спорта «Хурешу».

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

1. Изучить состояния вопроса из литературных источников и дать анализ современного состояния школьной физической культуры.

2. Обосновать эффективности использования традиционных средств физической культуры в физическом воспитании школьников.

3. Экспериментально проверить эффективность разработанной программы по национальной борьбе «Хуреш» для общеобразовательной школы.

4. Провести анализ результатов опытно-экспериментальной работы (динамика показателей).

Для решения поставленных задач и проверки правильности выдвинутой гипотезы в ходе исследования был использован комплекс методов: анализ литературных источников; отбор, систематизация и обобщение материалов по проблеме; системный подход; изучение и анализ программ, планов и нормативных документов по физической культуре МОУ; педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент; методы статистической обработки результатов исследования.

Научная новизна исследования заключается в раскрытии педагогического содержания традиционных средств физической культуры тувинского народа (образовательно-воспитательный аспект). В установлении эффективности их применения в условиях начальной школы (урочные и внеурочные формы организации занятий). В разработке программы по традиционно-национальной борьбе «Хуреш» для общеобразовательных школ Республики Тыва. И в обосновании эффективности программы опытно-экспериментальным путем, что подтверждается изменением динамики показателей до и после эксперимента.

На основе анализа педагогической, культурологической литературы обогащен понятийный аппарат физической культуры за счет уточнения и конкретизации понятий: «культура», «традиционная физическая культура народа», «народная педагогика», «этническая педагогика», «этнопедагогика традиционной физической культуры». Осуществлено не только теоретическое обоснование проблемы, но и выявлена устойчивая взаимосвязь процессов классической и народной физической культуры.

Изучение развития педагогики и педагогической мысли показывает, что общество уделяло недостаточное внимание изучению культуры малочисленных и малых народов, в том числе и использованию народного опыта воспитания. Это способствовало исчезновению многих прогрессивных воспитательных традиций и, в конечном счете, деформировало отношение людей к таким понятиям, как честь, совесть, долг, человеческое достоинство, устои взаимоотношений между людьми, а также привело к утрате системы народного воспитания. Между тем успех в воспитании личности ребенка зависит в определенной степени от знания духовных ценностей, этнопедагогической культуры народа и умения использовать их в развитии и формировании человека. Поэтому одной из важнейших проблем продолжает оставаться вопрос изучения и оценки народных педагогических идей и опыта, их значения по отношению к педагогической науке, т. к. народная педагогика затрагивает ее основные принципы и имеет непосредственное отношение к организации воспитания, обучения детей и молодежи.

Борьбу «Хуреш» в Республике Тыва любят и понимают, она является самым уважаемым видом спорта. Не делимая часть любого народного праздника. «Хуреш» как средство физического воспитания народной педагогики является самым распространенным и популярным спортом. Сама борьба очень богата техническими приемами, тактическими действиями, требующих хорошей физической и психологической подготовки. В борьбе «Хуреш» используются все приемы, которые имеются в арсенале борьбы самбо, классической и вольной борьбе. В «Хуреше» ярко проявляется не только сила, ловкость и выносливость, но и сила духа, мужество. Издавна считается, что составляющих победы в хуреше три; это боевой дух, мастерство и масса борца. Поэтому национальная борьба «Хуреш» является одним из наиболее эффективных средств воспитания подрастающего поколения в Республике Тыва.

На основании анализа полученных результатов нами сделан вывод о необходимости разработки программ по национальной борьбе «Хуреш» для общеобразовательных школ Республики Тыва (начальной, основной и средней школе, спортивной секции).

Программа по физическому воспитанию для учащихся Республики Тыва разработана на основе анализа национальных и республиканских особенностей. Основным государственным нормативным документом является Базисный учебный план, на основе которого разрабатываются региональные учебные планы. Региональный учебный план несет нормативную нагрузку на уровне региона и является основой для разработки учебного плана общеобразовательного учреждения.

К совершенствованию содержания программного материала за счёт обогащения его элементами физической культуры тувинского народа (борьба «Хуреш») нами определены следующие исходные требования: соответствие общеобразовательной направленности физического воспитания; гармоническая связь с общим для всех школ программным материалом; соот-

ветствие национальным и республиканским особенностям; унификация и систематизация; соответствие условиям школьной системы обучения.

Предлагаемый учебный план работы предусматривают изучение теории, техники и тактики борьбы, а также формирование педагогических умений в организации и проведении самостоятельных тренировочных занятий. Экспериментальные учебно-тренировочные планы предусматривают на первый и второй годы обучения 312 и 416 учебных часов, на третий год – увеличение учебно-тренировочных часов до 520. Общее количество часов на каждый год обучения распределяется между теоретической и практической подготовкой, деление которых весьма условно, так как оба раздела экспериментальной программы органично взаимосвязаны, ввиду того, что теоретические знания по технике и тактике ведения борьбы и биомеханических закономерностей выполнения технических действий давались по мере их разучивания (таблица 1).

Таблица 1 – Распределение учебных часов по видам подготовки в спортивной секции по тувинской борьбе «Хуреш» по годам обучения

№ п/п	Разделы подготовки	Количество часов			Соотношение в %		
		1 год	2 год	3 год	1 год	2 год	3 год
1	Теоретическая	10	12	12	3	3	2
2	Общая физическая	80	90	96	25	21	18
3	Специально-физическая	30	40	44	9	9	8
4	Технико-тактическая	162	200	245	52	48	47
5	Соревновательная	6	18	6	2	4	1
6	Контрольные нормативы	6	8	9	2	2	2
7	Общее количество	312	416	520	100	100	100

Примечание: на другие разделы, соответственно 18, 48, 108 часов распределены.

Одним из актуальных вопросов на начальном этапе обучения начинающих борцов является выбор оптимального соотношения тренировочных нагрузок и рациональной последовательности изучения технических действий с учетом физиологических особенностей развития детей этого возраста. Исходя из этого, мы в зависимости от года обучения изменили соотношение средств подготовки. Так, коэффициент соотношения общефизической и специально-физической подготовки к технико-тактической на первом году обучения составляет 0,67 (табл. 2), на втором году – 0,65, на третьем году этот коэффициент равняется 0,57.

На основе экспериментального учебного плана спортивной секции по тувинской национальной борьбе «Хуреш» были разработаны рабочие планы по годам обучения. Они определяют конкретное содержание учебно-тренировочных занятий на определенный учебно-тренировочный цикл

(учебный год). Хуреш на первый взгляд может показаться весьма простым, но это не так. В борьбе «Хуреш» спортсмен должен постоянно следить за своим равновесием, обладать мгновенной реакцией, уметь использовать в свою пользу силу и движения противника, чувствовать его центр тяжести и площадь опоры. Поэтому тувинские борцы-вольники, самбисты, сумоисты выделяются особой устойчивостью. Об этом подчеркивал двукратный чемпион Олимпийских игр И. С. Ярыгин и считал, что «Тувинская национальная борьба «Хуреш» привнесла в нашу советскую школу тоже свое, но нужное всем нам».

Таблица 2 – Соотношение средств общефизической, специально-физической подготовки и технико-тактической по годам обучения

№ п/п	Виды подготовки	Соотношение в процентах		
		1 год	2 год	3 год
1	Общая физическая	80	90	96
2	Специально-физическая	30	40	44
3	Технико-тактическая	162	200	245
4	(ОФП+СФП)/ТПП.	$(80+30)/162=0,67$	$(90+40)/200=0,65$	$(96+44)/245=0,57$

Содержание экспериментальных рабочих планов по борьбе «Хуреш» максимально приближено к таким международным видам борьбы как вольная борьба, самбо, дзюдо, сумо.

Анализ полученных данных в начале педагогического эксперимента позволил утверждать, что физическое развитие участников эксперимента существенных различий не выявило (таблица 3).

По окончании педагогического эксперимента в обеих группах произошли некоторые изменения в показателях физического развития. Так, например, масса тела в контрольных группах в среднем увеличилась на 9,14 кг, и среднее значение в этих группах составило 43,01 кг. В экспериментальных группах среднее значение массы тела увеличилось на 11,79 кг, что составило в среднем 46,34, что подтверждается достаточно высоким уровнем достоверности ($P < 0,01$).

Данные статистических исследований физической подготовленности занимающихся контрольных и опытных группах свидетельствуют о том, что уровень физической подготовленности обеих групп, в начале педагогического эксперимента, существенных различий не имел (табл. 4).

Так, например, в беге 30 метров среднеарифметическое значение контрольной группы составило 5,6, то экспериментальной группе соответственно 5,7 с. Достоверность различий между экспериментальными и контрольными группами была на уровне $P < 0,01$. В прыжках в длину с места среднеарифметическое значение контрольной группы составило 164,8 см., а, в экспериментальных – 166,1 см. В этом виде испытания различия не достоверны ($P < 0,1$). В подтягивании на высокой перекладине среднее

значение в контрольной группе составило 5,53 раз, в экспериментальных – 5,52. Различия в этом виде контрольных упражнений не достоверны ($P < 0,1$). Среднее значение в сгибании и разгибании рук в упоре лежа в контрольной группе составило 32,07, в опытной группа 30,35 раз. Достоверность $P < 0,01$. В кроссе на 1000 м участники контрольных групп в среднем пробежали со скоростью 3,63 м/с, экспериментальная – 3,52 м/с. Достоверность на уровне $P < 0,1$.

Таблица 3 – Соотношение показателей уровня физического развития контрольных и экспериментальных групп

	Виды измерений	Ед. из-я	группы	2005-2006 ($M \pm m$)	2006-2007 ($M \pm m$)	2007-2008 ($M \pm m$)	Сдвиг	Достоверность
1	Масса тела	Кг	К	33,87 \pm 1,38	39,85 \pm 2,08	43,01 \pm 2,02	9,14	$P < 0,001$
			Э	34,55 \pm 2,02	40,14 \pm 2,41	46,34 \pm 2,06	11,79	$P < 0,01$
				$P < 0,1$		$P < 0,1$		
2	Длина тела	См	К	142,17 \pm 1,58	148,27 \pm 2,17	155,5 \pm 2,20	13,33	$P < 0,001$
			Э	145,24 \pm 1,75	149,34 \pm 2,44	157,61 \pm 2,36	12,37	$P < 0,001$
				$P < 0,1$		$P < 0,1$		
3	Окружность грудной клетки	См	К	68,23 \pm 1,35	71,72 \pm 2,51	76,0 \pm 1,42	7,77	$P < 0,001$
			Э	67,18 \pm 1,45	70,84 \pm 2,34	74,78 \pm 2,02	7,6	$P < 0,01$
				$P < 0,1$		$P < 0,1$		
4	Жизненная емкость легких	См ³	К	2417 \pm 113,8	2788 \pm 118,4	2860 \pm 135,0	443	$P < 0,01$
			Э	2300 \pm 65,6	2760 \pm 124,3	2973 \pm 119,2	673	$P < 0,001$
				$P < 0,1$		$P < 0,1$		
5	Кистевая динамометрия правой руки	Кг	К	15,71 \pm 0,77	23,21 \pm 0,92	33,90 \pm 1,75	18,19	$P < 0,001$
			Э	15,35 \pm 1,05	24,63 \pm 1,64	36,24 \pm 1,29	20,89	$P < 0,001$
				$P < 0,1$		$P < 0,1$		
6	Кистевая динамометрия левой руки	Кг	К	14,39 \pm 0,64	22,28 \pm 0,86	31,57 \pm 1,88	17,18	$P < 0,001$
			Э	14,40 \pm 0,93	23,58 \pm 1,83	34,05 \pm 3,20	19,65	$P < 0,001$
				$P < 0,1$		$P < 0,1$		
7	Становая динамометрия	Кг	К	44,32 \pm 1,71	48,54 \pm 2,45	56,38 \pm 3,23	12,06	$P < 0,001$
			Э	42,97 \pm 2,61	49,99 \pm 2,68	59,63 \pm 2,87	16,66	$P < 0,001$
				$P < 0,1$		$P < 0,1$		

Таблица 4 – Соотношение показателей уровня общефизической подготовленности контрольных и экспериментальных групп

	Контрольные упражнения	Ед. из-я	Группы	2005-2006	2006-2007	2007-2008	Сдвиг	Достоверность
				(M±m)	(M ± т)	(M±m)		
1	Бег 30 метров.	Сек	К	5,6±0,027	5,45±0,023	5,3±0,021	0,3	P< 0,001
			Э	5,7±0,032	5,3±0,026	5,2±0,020	0,5	P< 0,001
				P<0,01		P<0,001		
2	Прыжки в длину с места.	См	К	164,8±0,75	182,5±1,05	198,3±0,90	33,5	P< 0,001
			Э	166,1±0,90	179,3±0,94	195,4±0,85	29,3	P< 0,001
				P<0,1		P<0,05		
3	Подтягивания на высокой перекладине.	К-во раз.	К	5,53±0,10	7,31±0,12	9,36±0,14	3,83	P< 0,001
			Э	5,52±0,15	7,18±0,12	10,05±0,12	4,53	P< 0,001
				P<0,1		P<0,05		
4	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа.	К-во раз.	К	32,07±0,32	38,81 ±0,20	44,41 ±0,36	12,34	P< 0,001
			Э	30,35±0,45	40,45±0,36	47,28±0,30	16,93	P< 0,001
				P<0,01		P<0,05		
5	Кросс метров.	М/С.	К	3,63±0,13	3,77±0,16	4,01±0,17	0,38	P< 0,05
			Э	3,52±0,14	3,80±0,13	4,10±0,14	0,58	P<0,01
				P<0,1		P<0,1		

Таким образом, согласно задачам исследования представлены обобщенные выводы, отражающие позитивность использования тувинской национальной борьбы «Хуреш», как средства физического воспитания школьников. Результаты изучения свидетельствуют об эффективности опытно-экспериментальной работы – произошли позитивные изменения по всем показателям, на основе которых можно сделать вывод об улучшении уровня показателей физической подготовленности школьников, с более низкого на более высокий.

Библиографический список

1. Ооржак, Х. Д.-Н., Ооржак, С. Ы., Кыргыз, Э. К. Народная подвижная игра как средство физического воспитания школьников [Текст] / Х. Д.-Н. Ооржак, С. Ы. Ооржак, Э. К. Кыргыз // Научная жизнь. – 2007. – № 2. – С. 163–170 (ВАК).
2. Ооржак, С. Ы. Основы хуреша [Текст] / С. Ы. Ооржак // Кызыл, Республиканская типография. – 2005. – 34 с.

3. **Ооржак, С. Ы., Ооржак, Х. Д.-Н.** Внедрение национальной борьбы «Хуреш» в процесс физического воспитания школьников [Текст] / С. Ы. Ооржак, Х. Д.-Н. Ооржак // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 181–187.
4. **Ооржак, С. Ы., Сат, О. С.** Хуреш. Программа для борцов-хурешистов 1–2 года обучения в группах начальной подготовки (НП) и 1–2 года обучения в учебно-тренировочных группах (УТГ) подготовки, спортивных школах, коллективах физической культуры [Текст] / С. Ы. Ооржак, О. С. Сат // Кызыл, Республиканская типография. – 2006. – 59 с.
5. **Ооржак, Х. Д.-Н., Ооржак, С. Ы., Кыргыз, Э. К.** Методические рекомендации для основной (общей) школы по использованию традиционной физической культуры [Текст] / Х. Д.-Н. Ооржак, С. Ы. Ооржак, Э. К. Кыргыз // Кызыл, РИО ТывГУ. – 2008. – 31 с.
6. **Ооржак, С. Ы.** Хуреш: борьба по тувински [Текст] / С. Ы. Ооржак // М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп». – 2008. – 96 с.

УДК 378.01

Товуу Наталия Оюновна

Доктор психологических наук, профессор ТувГУ, tgu@tuva.ru, Кызыл

Секач Михаил Федорович

Доктор психологических наук, профессор ТувГУ, tgu@tuva.ru, Кызыл

Ондар Сергей Октяевич

Ректор ТувГУ, доктор биологических наук, профессор, tgu@tuva.ru, Кызыл

ПСИХОЛОГИЯ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В ШКОЛАХ ТУВЫ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Tovuu Natalia Ounovna

Doctor of psychological sciences, professor TuvSU, tgu@tuva.ru, Kyzyl

Sekach Mihail Fedorovich

Doctor of psychological sciences, professor TuvSU, tgu@tuva.ru, Kyzyl

Ondar Sergey Octiaevich

Doctor of biological sciences, the rector of the FGBOU VPO «the Tuvan state university», tgu@tuva.ru, Kyzyl

PSYCHOLOGY AS A SUBJECT IN SCHOOLS OF TUVA: STATUS AND PROSPECTS

Радикальные реформы нашего общества стимулировали развитие таких наук, как экономика, политология и социология. По исследованиям (Белов, Плотнокова, 2001) психология находится среди «перспективных» дисциплин. В России, в частности в Туве, несомненно, есть определенные сдвиги в плане психологического обеспечения модернизации образования: в ВУ-Зах готовят психологов, почти все школы и другие учреждения социальной сферы имеют в штате психологов, действуют психологические Центры и т. п. Психологи инкорпорированы в деятельность различных организаций, участвуя в отборе их персонала, его оценке и обучении. Все большее количество руководителей начинают осознавать и признавать необходимость, важность вопросов обеспечения социальной практики психологическим инструментарием. Область социальных практик, таких как педагогическая, юридическая, терапевтическая и т. д. без психологии не обходится. Но в важных по своей значимости социальных практиках, таких как, выработка программ государственного развития или принятие новых законов в регионе, психологи пока не участвуют. В материалах, посвященных проблеме модернизации образования России (2001 г.), отмечается, что развитие образования значительно отстает от темпов изменения жизни в стране, мире и

в качестве одного из важнейших концептуальных положений ее обновления провозглашен компетентностный подход. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы стратегии модернизации утверждают, что компетенция выступает в качестве тематического ядра образования для всего населения, т. к. обладает интегративной природой, объединяет знаниевую, навыковую и интеллектуальную составляющие образования.

Концептуальными положениями модернизации образования являются:

- приоритет развития личности обучаемого;
- формирование новых образовательных конструктов у обучаемых;
- внедрение в образовательный процесс личностно-развивающих технологий.

В Республике Тыва связи с изменениями в обществе, знаниевая ориентация образования сменяется компетентностно-ориентированным образованием, нацеленным на формирование у человека психологической готовности эффективно координировать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели. К ресурсам внутренним мы относим – знания, умения, ценности, психологические особенности и т. п., а к внешним – информационные, человеческие, материальные и т. п. ресурсы. Другими словами, приоритетным сегодня становится достижение нового образовательного результата – компетентности личности. Термин же «компетенция» имеет два значения: первое – это круг полномочий какого-либо лица; и второе – круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Применительно к сегодняшней образовательной области имеет смысл именно второе значение этого термина – т. е. обладание познаниями, опытом. Ядром в образовании, ориентированном на формирование ключевых компетенций, становится **опыт деятельности человека**. Поэтому сегодня не теряет своей актуальности высказывания выдающихся психологов Дж. Дьюи, (1916) и Л. С. Выготского о том, что **«Образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта», как опыта личностного, так и опыта культуры»**.

Одним из перспективных направлений в России, в частности и в Туве, в плане психологического обеспечения модернизации современного образования, считаем главным, параллельно с высшими образовательными учреждениями, внедрение программы преподавания психологии со школьной скамьи. Как содержание предмета, так и особенности построения курса, и, в связи с этим, разнообразие методов обучения, создают уникальные условия для формирования ключевых компетенций обучаемых.

С 2006 года Солчурская средняя школа Овурского кожууна РТ, взвесив свои возможности, включилась в эксперимент Российской Академии образования, т. е. Психологического института (ПИ РАО). Перед педагогическим коллективом была поставлена конкретная задача по психологическому обеспечению образовательного процесса в школе. Коллектив школы, методический кабинет кожуунного отдела образования успешно справились с начальным этапом и уже можно сказать, слаженно трудится, выполняя за-

каз общества по формированию компетентностного выпускника. Постоянно повышая свой личностно-профессиональный уровень, учителя работают творчески и чтобы достичь ощутимых результатов привлекают к воспитательному процессу родителей, дополнительно обучая азам психологии взрослое сельское население. Этап подготовки и вхождения в эксперимент начинался с научно-практической конференции, приуроченной к юбилею школы и села. И эти поисково-исследовательские мероприятия проводятся ежегодно среди учащихся и педагогического коллектива.

Каждое занятие по психологии в школе строится с учётом единства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, то есть включает теоретическую информацию из области психологии, формирует положительный эмоциональный фон и позволяет учащимся проявить себя в деятельности. С помощью активных форм работы: элементов психологического тренинга, психотехнических и ролевых игр создается атмосфера доверия, в которой учащиеся могут разыгрывать ситуации, выполнять упражнения, давать и принимать обратную связь, дискутировать, работать в малых группах. Таким образом, закладываются основы коммуникативной компетентности — навыки продуктивной групповой коммуникации. Составляющие элементы и свойства психодраматического действия отвечают насущным психологическим задачам детского возраста, поскольку они способствуют достижению личностной автономии, предоставляют возможность свободного самовыражения индивида в группе, поощряют и стимулируют ответственность за принимаемые решения. Овладевая ответственностью за принимаемые решения и деятельностью, ребята начинают управлять ею, следовательно, в основе компетенции лежит самоменеджмент, т. е. самоуправление. На уроках психологии создаются благоприятные условия для развития исследовательской направленности интеллектуальной активности учащихся. С этой целью используются и домашние задания, которые имеют самостоятельно-творческий характер. В процессе подготовки докладов, проектов, решения практических задач учащиеся приобретают опыт целеполагания и планирования деятельности, подбора ресурсов, необходимых для решения поставленной задачи, преодоления трудностей, возникающих при решении задач. В ходе уроков психологии удовлетворяются не только образовательные потребности детей, но и социальные потребности в общении, психологические потребности в уважении к своему человеческому достоинству, что является основой психологического здоровья ребенка.

Следует отметить, что данная работа способствует повышению уровня профессиональной компетентности педагогов, студентов позволяет разнообразить арсенал педагогических и психологических техник, межпредметную связь, проявить творчество и индивидуальность. Модернизация российского образования потребовала с каждого преподавателя постоянного повышения своих знаний, особенно по возрастной психологии, психологии этноса, оценивания качества и результатов труда, умения работать в команде. Отметим и такой промежуточный результат: впервые в России в рамках

эксперимента РАО в Солчурской школе переведены на родной язык и проходит апробацию с 3 класса не только основные термины психологии на тувинском языке, но и экспериментальное учебное пособие «Психология» для 3–4 классов начальной школы на родном (тувинском) языке обучения. В ближайшие годы завершится перевод и апробация этих учебников и для 5–7 классов включительно. Экспериментальные учебники были созданы в лаборатории Психологического института РАО коллективом авторов под руководством академика И. В. Дубровиной. Т. о. впервые на тувинском языке начата работа по систематизированному переводу с русского языка терминов психологии совместно с учеными Тувинского госуниверситета, психологами образования, переводчиками и др. В нашем университете с 2009 года открыта очная и заочная аспирантура по научной специальности 19.00.05 – социальная психология, также НИИ психологических исследований и конструирования социальных практик. Мы ежегодно проводим международные и региональные научно-практические конференции по этнической психологии, образовательные мероприятия по обмену опытом работы, например, Второй международной конгресс «Степная цивилизация – 2009» собрал в живописном уголке Центра Азии свыше 300 участников и психологов ждуд летом 2012 года. Приглашаем к сотрудничеству.

Сложный переходный период к рыночным отношениям, который длится с 1991 года, отразился в психике и поведении тувинцев. Психологический облик представителя народа, в связи с изменением политических, социально-экономических и других условий, таких как информационные технологии, мобильная связь, Интернет и другие, постепенно меняется. Эмпирическим исследованием выявлено, что современные тувинцы в условиях перехода к рыночным отношениям сохранили свои традиционные этнические ценности: забота о детях и семейно-родственных связях, гостеприимность, уважение к старшим, терпимость и вежливость. Национальные чувства характеризуются достаточно высокими оценками проявления любви к родной природе и национальной культуре, Родине и своему народу. Властные отношения (отношения руководства и подчинения) среди народа тыва – это проявление уважения, покорности и терпимости к должности руководителя. Вместе с тем, забота о собственном здоровье, профессионализм в делах (продуктивность в работе), внутренняя гармония, умение прогнозировать свои собственные поступки, риск и склонность к реорганизации, а также использование передового зарубежного опыта менее значимы.

УДК 37

Абаев Николай Вячеславович

Доктор исторических наук, профессор ТувГУ, tgu@tuva.ru, Кызыл

**О ПРИМЕНЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА
ТРАДИЦИОННЫХ ВОСТОЧНЫХ ЕДИНОБОРСТВ В
ПСИХОТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Abayev Nikolay Vyacheslavovich

Doctor of historical sciences, professor TuvSU, tgu@tuva.ru, Kyzyl

**APPLICATION OF TEACHING EXPERIENCE
OF TRADITIONAL MARTIAL ARTS IN PSYCHO TECHNOLOGY
OF MODERN EDUCATION**

Для Новой России жизненно важной геостратегической задачей ближайшего времени является восстановление утраченных позиций в центрально-азиатском регионе, где зародилась, сформировалась и в течение многих столетий развивалась так называемая «кочевая» цивилизация – весьма своеобразный этносоциальный и общественно-экономический феномен, культурно-исторические традиции которого в значительной степени сохранились в азиатской части Российской Федерации только в субрегионе Саяно-Алтая, главным образом в Туве и Горном Алтае. В других сопредельных Туве регионах, в частности в Бурятии и Хакасии эти этнокультурные традиции сохраняются лишь фрагментарно, в сильно модифицированном и даже нередко искаженном виде, что затрудняет их возрождение и адаптацию к современным условиям.

Наиболее ценным в культурно-историческом опыте саяно-алтайского кочевничества с точки зрения насущных задач современности является уникальное искусство выживания в самых экстремальных природно-климатических условиях Центральной и Северной Азии, заложившее основы своеобразной экологической культуры тюрко-монгольских народов, а также их культурно-психологических традиций, определивших в значительной мере особенности менталитета, стиля мышления и социального поведения. При этом важной особенностью этноэкологической культуры тюрко-монгольских народов в тех ареалах ее распространения, где влияние ислама отсутствовало или было незначительным, является стремление человека выживать в сложных и экстремальных условиях не за счет разрушения окружающей природной среды, а за счет мобилизации своих собственных внутренних ресурсов посредством психологической саморегуляции, повышающей адаптационные

возможности человеческого организма и этносоциальной общности в целом.

Другая яркая особенность экологической культуры в кочевой цивилизации заключались в том, что процесс саморегуляции должен носить максимально естественный характер, т. е. не нарушать универсальных законов микро- и макрокосмоса, а наоборот – приводить их в гармоническое равновесие, восстанавливая динамический баланс между миром внутренним и окружающей средой. Конечной целью (или сверхзадачей) методов саморегуляции и самоорганизации было, таким образом, не просто выживание человека как личности и субъекта деятельности, а также выживание всей этносоциальной общности, но и достижение гармоничного баланса как во внутреннем мире, в индивидуальной психологической жизни (микрокосмосе), так и во взаимоотношениях с окружающим миром, причем как с внешней социальной, так и природной средой. Понятно, что человек, живущий в мире и гармонии с самим собой, будет соблюдать те же принципы и во всей своей практической деятельности, в том числе в социальной практике.

Особую роль актуальность практическую значимость эти методы саморегуляции приобретают в виду того, что в современном мире происходит экстремализация не только отдельных видов профессиональной деятельности, которые сопряжены с нестандартными ситуациями и протекают в сложных условиях, требующих быстрой реакции, адекватности восприятия, концентрации внимания и т. д., но и практически всей жизнедеятельности человека независимо от его профессиональной принадлежности, когда вся его жизнь превращается в борьбу за выживание. Помимо возрастания роли негативных психоэмоциональных факторов растет и общая динамика жизни в современных мегаполисах, увеличивается время, проводимое в транспорте, что само по себе является стрессогенным фактором. Иначе говоря, условия жизни современного человека по своей динамике все больше приближается к жизни традиционного «кочевника» – скотовода или охотника, ведущих полукочевой образ жизни, более динамичный, чем у земледельца или ремесленника.

В этом плане большой интерес представляют различные методы психофизической тренировки и саморегуляции, выработанные в традиционной культуре народов Центральной и Северо-Восточной Азии, в том числе Алтай-Байкалии и Транс-Саянии – разнообразные виды искусства боевого и спортивного единоборства, народные танцы и военно-спортивные игры, музыкальный фольклор, лечебная практика народных целителей, использование целебных трав и минералов, целебных Аржанов, массажа и самомассажа и т. д. Особый интерес вызывает использование в психотерапевтических и профилактических целях бубно-терапии, «горлового пения», различных музыкальных инструментов. Не меньший научно-практический интерес представляют и коллективные обряды, ритуалы и другие культовые действия, особенно те, которые осуществляются на биологически активных зонах и точках – на священных горах, источниках и других местах с повышенной энергетикой.

Но, пожалуй, наибольший интерес в плане практического применения в современных условиях сложной и экстремальной деятельности представляют методы и средства, выработанные под влиянием буддийских культурно-психологических традиций, в частности тибетской и бурят-монгольской медицины, военно-прикладных искусств, называемых также «восточными единоборствами» (под ними зачастую подразумеваются только традиционно-китайские искусства цигун и ушу, хотя у кочевников и охотников Алтай-Байкалии существовали свои собственные не менее эффективные традиции боевого и спортивного единоборства), индийской и китайской йоги и других методов психической саморегуляции и психофизической тренировки.

Вместе с тем, изучение историко-культурного наследия буддизма в странах Центральной Азии имеет и важное этнополитическое и геополитическое значение, особенно, если учесть огромную миротворческую роль буддизма и его мощный потенциал в смягчении этноконфессиональных и цивилизационных конфликтов, в конструктивном диалоге культур Востока и Запада, что особенно важно для Российско-евразийской цивилизации, изначально формировавшейся как межкультурный и суперэтнический феномен.

Как традиционное искусство боевого и спортивного единоборства ушу включает в себя умение в совершенстве владеть не только своим телом и каким-нибудь традиционным видом оружия, в том числе луком и стрелами, но также и искусство психической, биоэнергетической саморегуляции, называемая в Китае *цигун*. Хотя *ушу* и *цигун* считаются сугубо китайским изобретением, в «кочевой» цивилизации аналогичные психотехнические упражнения занимали еще более важное место, причем уже в глубокой древности произошло соединение чисто боевых приемов с искусством психической саморегуляции.

Так, например, спортивная тренировка стрелка из лука включает в себя техническую, тактическую и физическую подготовку. Современному спортсмену, достигшему определенных успехов в искусстве стрельбы из лука, прекрасно владеющему техникой и тактикой стрельбы, оснащенному хорошим луком и стрелами, можно еще больше улучшить психологическую, морально-волевую устойчивость, которая очень часто играет решающую роль как на соревнованиях высоко ранга, так и в подготовительном периоде, с помощью традиционных восточных методов морально-психического воспитания и аутогенной тренировки – буддийская, индуисткая и даосская *йога*, *цигун*, *ушу*, кун-фу (точнее, кит. «*гунфу*»), а также сугубо «кочевническая» йога тюрко-монгольских народов *Даяан* [1].

Многие традиционные системы психической саморегуляции народов Центральной и Северо-Восточной Азии базируются на философско-психологических, биоэнергетических, космофизических принципах, лежащих в основе тибетской медицины, которая берет начало в индийской Аюрведе, а также на философии и психологии Северного буддизма махаяны; значительное влияние на культуру психической деятельности стран буддийской цивилизации оказала и китайская медицина, основанная на

философско-психологических и этических принципах традиционных китайских учений, в том числе даосизма [3; 4].

Аюрведа, как известно, включает в себя и йогическое искусство психической саморегуляции. Аюрведа и йога – это основные пути достижения очищения, оздоровления органов тела человека с помощью «трех движителей» (ваю, питта и капха). При этом активизируются умственные и физические способности. В тибетской традиции тело человека построено из пяти первоэлементов, т. е. к четырем – земля, вода, огонь, воздух (в Аюрведе), добавилось еще одно понятие – «эфир» (или пустота), которое дает нам пространство для развития тела. Естественно, человеческое тело, как живой организм может существовать только в виде *взаимно уравновешенной* системы из пяти элементов. Эфир (пустота) и воздух образуют «телесный ветер». Огонь и вода образуют «желчь», или «телесный огонь». Земля и вода при своем соединении образуют в организме жизненный принцип «слизи».

Несколько иной подход к биоэнергетическим процессам демонстрирует традиционная китайская медицина, раскрывающая представления о системах энергетических каналов и меридианов (цзин-ло), по которым движется энергия «ци». Такой подход можно назвать системно-кибернетическим. Китайская медицина рассматривает человеческий организм как сложную саморегулирующую систему, находящуюся в динамическом равновесии с окружающей средой.

В самом человеке выделяются двенадцать основных систем (каналов) и восемь подсистем, которые взаимодействуют между собой по определенным законам (правилам). Разработаны системы диагностики этих основных систем и способы воздействия на них с учетом связей и саморегулирующей способности организма.

Из этих представлений выводится своя классификация болезней, и разрабатываются методы, средства и принципы воздействия: иглоукалывание, прижигание, точечный массаж, лекарственные травы, психофизические упражнения (*ушу, цигун*) и др. Хотя в тибетской и китайской медицине применяются разные методы, но выполняются общие задачи – приведение работы внутренних органов и систем в сбалансированное состояние с целью достижения гармонии духа и тела [1; 2].

Состояние глубокого расслабления и успокоения ума приводит к эффективной саморегуляции всех систем организма, энергия *ци* течет «правильно», закупорка меридианов исчезает, организм выздоравливает и укрепляется. При различных хронических и сложных болезнях выполняются определенные упражнения, воздействующие специальным образом на отдельные части тела и на организм в целом, при этом учитываются биоэнергетические основы, регулирующие жизнедеятельность человеческого организма.

Статические позы и динамические движения данных систем приводят к ощущению всеобщей гармонии, релаксации и покоя, уравновешенности. Во время выполнения упражнений раскрываются энергетические каналы, улучшается циркуляция *ци*, что помогает «промывать» все блокировки,

«массировать» внутренние органы, восстанавливать поврежденные и измененные ткани, предотвращая многие заболевания, а также избавляет от воздействия на организм человека стрессогенных факторов, в частности нервного напряжения, способствует развитию духовных способностей. Такие занятия укрепляют здоровье, играют активную роль в профилактике и излечении ряда заболеваний, повышают умственную и физическую работоспособность, способствуют развитию периферического зрения, предотвращают преждевременное наступление старости и продлевают жизнь.

Эти виды психотренинга явились практическими методами воздействия на различные сферы деятельности человека с целью повышения его приспособляемости к существующим условиям жизни с ее космическими и биологическими ритмами, геофизическими и метеорологическими влияниями чередующихся природных явлений.

В частности, для стрелков из лука ощущение состояния релаксации и покоя, которое испытывает практикующий методы *ушу* и *цигун*, помогает во время стрельбы почувствовать себя единым целым с оружием и реально ощутить полет стрелы, мысленно сопроводить ее до мишени и по звуку соприкосновения с ней определить точность попадания. Оценив и проанализировав свои ощущения, можно вновь и вновь производить качественные выстрелы в течение определенного отрезка времени в рамках одних соревнований и повторить в нужный момент стабильную стрельбу.

Только научив спортсмена определенным навыкам достижения различных состояний (физических, психических, эмоциональных) можно требовать их применения в морально-волевой подготовке, реализации в экстремальных соревновательных ситуациях и в тренировочном процессе, а также в целях их физической и психологической реабилитации.

Таким образом, необходимо использовать огромный культурно-исторический опыт, в котором в течение многих столетий аккумулировались лучшие достижения в области традиционной китайской, индийской, тибетской и тюрко-монгольской медицины, биоэнергетики, психологии, философии, культуры психической деятельности и т. д. Для использования этого опыта в современных психотехнологиях здоровьесбережения и образования Лаборатория «кочевых» цивилизаций ТывГУ разработала инновационную культурно-просветительную и образовательно-педагогическую программу по дисциплине «Этнопедагогические основы культуры психической деятельности народов Центральной Азии».

Целями данной дисциплины является выработка устойчивых знаний об особенностях культуры психической деятельности тюрко-монгольских народов Центральной Азии и Саяно-Алтая, об этнопедагогических основах формирования базисных (репрезентативных) типах личности в различных этнических культурах, их стиля мышления и социального поведения, а также о некоторых социально-психологических механизмах взаимодействия этнопедагогических традиций «кочевых» цивилизаций Внутренней Азии с экологической культурой тюрко-монгольских народов.

Одним из разделов этой программы является: «Философия и психология духовно-оздоровительных систем Востока». Целями освоения данного раздела являются углубленные знания о роли философско-психологических учений Северо-Восточной и Центральной Азии (буддизм, даосизм, тэнгрианство и др.) в формировании культуры психической деятельности и традиционно-восточных духовно-оздоровительных систем, содействующих повышению уровня психорегулятивности, морально-психологической устойчивости и креативности человека как личности и субъекта деятельности. Одной из главных задач данного раздела учебной программы является также выработка эффективных методов психотренинга и психической саморегуляции на основе восточных духовно-оздоровительных систем, которые могут использоваться как непосредственно в процессе подготовки спортсменов-единоборцев, так и в общепедагогической практике.

Библиографический список

1. **Абаев, Н. В.** Психофизические упражнения ушу [Текст] / Н. В. Абаев. – Улан-Удэ, 1989.
2. **Абаев, Н. В.** Предисловие к «Чжуд-ши» том 3. – «Тантра наставлений» / пер. и комм. Д. Б. Дашиева [Текст] / Н. В. Абаев. – Улан-Удэ, 1991.
3. **Абаев, Н. В.** Учение о психофизических типах людей в диагностике тибетской медицины [Текст] / Н. В. Абаев, Н. Ц. Жамбалдагбаев // Экологические традиции в культуре народов Азии. – Новосибирск, 1992.
4. **Пупышев, В. Н.** Тибетская медицина – язык, теория, практика [Текст] / В. Н. Пупышев. – Новосибирск, 1991.

УДК 378.01

Будук-оол Лариса Кара-Саловна

Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Тувинского государственного университета, buduk-ool@mail.ru, Кызыл

Ондар Сергей Октябревич

Доктор биологических наук, профессор, ректор ТувГУ, tgu@tuva.ru, Кызыл

**ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ
СТУДЕНТОВ ДИСКОМФОРТНОГО
КЛИМАТОГЕОГРАФИЧЕСКОГО РЕГИОНА**

Buduk-ool Larisa Kara-Salovna

Doctor of biological sciences, professor TuvSU, buduk-ool@mail.ru, Kyzyl

Ondar Sergey Octiaevich

Doctor of biological sciences, professor the rector of the FGBOU VPO «the Tuvan state university», tgu@tuva.ru, Kyzyl

**PSYCHOSOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS
OF UNCOMFORTABLE CLIMATIC-GEOGRAPHICAL REGION**

Общеизвестно, что важную роль в процессах психосоциальной адаптации играют индивидуально-типологические особенности личности, определяющие ее взаимоотношения со средой. Изучение адаптивных возможностей при обучении студентов разных национальностей, проживающих в различных климатогеографических и социальных условиях регионов России, в настоящее время получили широкое распространение [11; 16; 17]. Комплекс неблагоприятных природно-климатических, антропогенных и социальных факторов различных регионов формирует выраженное напряжение основных регуляторных систем организма и снижает адаптивные возможности организма.

К индивидуально-личностным характеристикам, влияющим на адаптацию, относят экстра-интровертированность, нейротизм, особенности акцентуаций характера, нейродинамические свойства нервной системы, функциональную асимметрию мозга. Большое значение в адаптации к обучению играют эмоциональные факторы, в число которых можно отнести тревожность. Выраженная тревожность, как свойство личности, препятствует эффективному обучению, поскольку приводит к снижению концентрации внимания, ухудшению воспроизведения информации. Высокие показатели тревожности проявляются в чувствительности к неудачам в общении, в ощущении беспокойства, настороженности в процессе социального взаимо-

действия, неудачам в учебе, работе. Имеется связь тревоги (как состояние) с успешностью обучения: с увеличением тревоги эффективность интеллектуальной деятельности сначала возрастает, а затем снижается [13].

Результаты исследований показывают, что студенты младших курсов имеют нарушения в эмоциональной сфере в виде высокого уровня тревожности. У студентов выпускных курсов такой уровень тревожности имеет деструктивный для педагогической деятельности характер. Показатели тревожности соответствующие высоким и очень высоким препятствуют успешному выполнению когнитивной деятельности [2].

Целью нашего исследования явилось изучение психофизиологических особенностей адаптации студентов тувинского и русского этноса, проживающих в одинаковых социальных и климатогеографических условиях Республики Тыва. Республика Тыва характеризуется суровыми климатическими условиями, часть территории приравнена к районам Крайнего Севера.

В исследовании приняли участие студенты Тувинского государственного университета с 1 по 5 курсы коренного и пришлого населения (во 2-м и более поколениях). Для определения функциональной асимметрии мозга (ФАМ) использовались пробы [3]. Оценка эмоционального состояния проводилась по уровню реактивной (РТ) и личностной (ЛТ) тревожности с помощью теста Ч. Д. Спилбергера в модификации Ю. Л. Ханина [19]. Оценка личностных характеристик (уровень нейротизма и типы темперамента) проводилась по тесту Г. Айзенка [14].

Уровень адаптации студентов к образовательному процессу обусловлен характером межполушарного доминирования. Показано, что активность левого полушария у студентов с высоким уровнем социально-психологической адаптации выше, чем у студентов с низким уровнем [7]. В настоящее время известно также, что в результате обучения происходит активация левого полушария [5]. У исследуемых студентов по профилю ФАМ в зависимости от национальности достоверных различий не обнаружено. Анализ индивидуальных показателей ФАМ свидетельствует, что во всех группах студентов преобладали лица с праволатеральными признаками асимметрии, остальные профили представлены менее чем у 20% респондентов. Вторым по распространенности оказался смешанный профиль асимметрии (11–12%). Доля лиц с леволатеральными признаками была наибольшей у тувинских юношей (4,5%) и наименьшей – у тувинских девушек (2,2%). Во всех исследуемых группах студентов происходило увеличение степени выраженности праволатеральных признаков от 1 к 3 курсу. Такое усиление активности левого полушария, вероятно, обусловлено следствием увеличения объема переработки знаково-логической информации, которая в большей степени связана с содержанием обучения в вузе.

Таким образом, нами не было обнаружено преобладания правополушарного доминирования мозга у тувинских студентов в сравнении с русскими, как это показано на контингенте взрослого населения Республики Тыва [8]. Как мы предполагаем, это связано с влиянием обучения, поскольку уже в

начальной школе отмечается тенденция снижения доли лиц с правополушарным доминированием в тувинской выборке [10], это приводит к уменьшению количества поступивших в вуз с доминированием правого полушария среди тувинцев и отсутствию этнических различий у студентов в вузе.

Более выраженное левополушарное доминирование у детей в сравнении с показателями латеральности у взрослого населения, обусловленное влиянием школьной среды, показано у коренных народностей Севера [15]. По мнению некоторых авторов, сдвиг функциональной межполушарной асимметрии вправо или влево может происходить в зависимости от методики обучения, от специфики внешних воздействий на человека [5; 15]. Наши предположения подтверждаются исследованиями А. П. Ожиговой с соавторами [18], которые показали, что среди старших школьников в сравнении с младшими увеличивается количество лиц с доминированием «правшества» как в моторной, так и в сенсорной сферах, а количество лиц с правополушарным доминированием снижается. Известно также, что количество «правополушарников» в выборке дошкольников выше, чем в школе, пока их обучение еще не началось [1].

На основании полученных данных нами не подтверждена гипотеза о преобладании у тувинцев, в частности у студентов, правополушарного доминирования, которое мы объясняем не только значительным влиянием особенностей обучения в образовательных учреждениях. Функциональный вид латеральности опосредован также и социокультурными причинами — особенностями тувинского языка и тувинской культуры, которые в условиях вуза не играют особой роли, так как обучение полностью ведется на русском языке, а традиции тувинской культуры вытесняются единым студенческим образом жизни, ассимиляцией двух культур.

Наиболее важным адаптивным показателем является сочетание моторных и сенсорных признаков, при этом оптимальным для адаптации студентов к обучению считается сочетание правшества в моторной и левшества в сенсорной сфере [9], сочетание левшества всех сенсорных и моторных функций связывают с наибольшими трудностями в адаптации студентов [6].

Наибольшая часть студентов (свыше 60%) независимо от национальности имела сочетание правых моторных и правых сенсорных признаков. Доля лиц с правой моторной и левой сенсорной асимметрией наиболее представлена у русских студентов независимо от пола. Лица с левыми моторными и левыми сенсорными признаками преобладали в группе юношей в сравнении с девушками и в группе тувинских студентов в сравнении с русскими.

Таким образом, преобладание лиц с правыми моторными и левыми сенсорными признаками у русских студентов в сравнении с тувинскими может указывать на более совершенные механизмы психосоциальной адаптации русских студентов.

Под ЛТ понимается относительно устойчивая черта характера, поэтому показано, что ЛТ может изменяться в зависимости от возраста [13], длительности обучения в вузе [4]. Девушки отличались от юношей достоверно

более высокой ЛТ и РТ. У девушек 5 курса доля лиц с высокой ЛТ была ниже на 7,5%, чем у студенток 1 курса, а у юношей, наоборот, выше на 6,0%.

РТ соответствовала низкому уровню у всех студентов практически на всех курсах, при этом она была достоверно выше у тувинских студентов, особенно у выпускников.

Уровень ЛТ у всех юношей был умеренным, при этом ЛТ у тувинских юношей была достоверно выше, чем у русских. Тувинские девушки в отличие от русских, аналогично тувинским юношам, имели достоверно более высокую ЛТ на всех курсах, кроме 2-го. Русские девушки имели высокую ЛТ только на 2 курсе, а тувинские – на всех, кроме 5-го. Наибольшая доля лиц с высоким уровнем ЛТ оказалась у тувинских девушек независимо от курса обучения.

У всех студентов в период обучения уровень тревожности достоверно снижался, причем в большей степени у русских студентов: у девушек на 41,3%; у юношей – на 64,8%. В группе тувинских юношей снижение составило только 28,8%, а у тувинских девушек снижение продолжалось до 4 курса, а на 5 курсе тревожность вновь возросла и достоверно не отличалась от таковой у первокурсниц.

Таким образом, тувинские студенты отличались более высоким уровнем тревожности, особенно тувинские девушки, характеризующиеся наиболее высоким уровнем в сравнении с остальными группами. Несмотря на то, что в период обучения происходило снижение уровня тревожности, у тувинских студентов доля лиц с очень высокой и высокой тревожностью на 5 курсе оставалась достаточно большой. Это свидетельствует о более низком уровне психосоциальной адаптации тувинцев, отражающем реакцию организма на возрастание социальных требований, связанных с изменением образа и уклада жизни, плохим знанием русского языка.

Показатели экстраверсии у русских студентов достоверно выше. Анализ индивидуальных значений экстра-интроверсии показал, что у тувинских студентов доля лиц с интроверсией на 22,1% выше, чем у русских студентов. Более выраженная интровертированность у коренного населения экстремальных климатогеографических регионов России способствует адаптации к суровым природным условиям жизни, но затрудняет адаптацию к социально-психологическим факторам [12; 17].

В заключении необходимо отметить, что психосоциальная адаптация студентов имеет этнические особенности. Для студентов тувинцев характерны определенные трудности психосоциальной адаптации, которые формируются под влиянием более высокого уровня тревожности, меланхолического и флегматического типов темперамента, интровертированности. Русские студенты характеризуются такими психофизиологическими показателями, которые обеспечивают более высокий уровень адаптации и способствуют более успешному обучению.

Библиографический список

1. **Айрапетянц, В. А.** Функциональная организация мозга леворуких детей / В. А. Айрапетянц // Леворукость детей и подростков. – М., 1987. – 54 с.
2. **Артюхова, Т. Ю.** Психологическое здоровье и психологическая безопасность личности / Т. Ю. Артюхова // Перспективы высшего образования в малых городах. – ДГУ: Находка. – 2002. – С. 29–32.
3. **Брагина, Н. Н.** Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1981. – 287 с.
4. **Донника, А. Д.** Профессиональный онтогенез: медико-социологические и психолого-этические проблемы врачебной деятельности / А. Д. Донника. – М.: Академия естествознания. – 2009. – 312 с.
5. **Ендолов, В. В.** Значение динамики функциональной межполушарной асимметрии мозга детей младшего школьного возраста для их социальной адаптации к школе / В. В. Ендолов, М. С. Муравьева, В. Н. Данюков // Консилиум. Сибирский медико-фармацевтический журнал. – 2007. – № 7. – С. 188–189.
6. **Ефимова, И. В.** Межполушарная асимметрия и обучение двигательным навыкам / И. В. Ефимова, Е. В. Будыка // Сравнительная физиология ВНД человека и животных. – Ч. 2. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 27–28.
7. **Калинина, Н. Г.** Психофизиологические особенности адаптации студентов средних специальных учебных заведений к образовательному процессу: автореф. дис. ... канд. биол. наук / Н. Г. Калинина. – Ростов-на-Дону. – 2006. – 25 с.
8. **Леутин, В. П.** Связь употребления алкоголя с особенностями функциональной асимметрии мозга тувинцев / В. П. Леутин, М. Г., Чухрова, С. Г. Кривошеков // Физиология человека. – 1999. – Т. 25. – № 2. – С. 67–70.
9. **Литвинова, Н. А.** Адаптация студентов к учебной деятельности / Н. А. Литвинова, Е. С. Гольдшмидт, М. Г. Березина // Росс. физиол. журнал им. И. М. Сеченова. – 2004. – Т. 90. – № 8. – 206 с.
10. **Назын-оол, М. В.** Этнокультуральные особенности интеллектуального развития детей младшего школьного возраста: автореф. дисс. ... канд. псих. наук / М. В. Назын-оол. – М., 2005. – 21 с.
11. **Николаева, Е. Н.** Психофизиологические особенности адаптации студентов при обучении в вузе в условиях Севера: автореф. дис. ... канд. биол. наук / Е. Н. Николаева. – Якутск. – 2006. – 27 с.
12. **Орехова, Е. Ю.** Педагогические условия активизации процесса адаптации студентов младших курсов к вузу (на примере студентов коренных малочисленных народов Севера, ханты и манси): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Орехова. – Рязань, 2006. – 25 с.
13. **Прихожан, А. М.** Тревога у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Воронеж, «МОДЭК», 2000. – 304 с.
14. **Психологические тесты.** М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Т. 1. – 312 с.
15. **Разумникова, Е. И.** Профиль функциональной асимметрии мозга у школьников Ямало-Ненецкого автономного округа / Е. И. Разумникова, Н. А. Сенькова,

Л. П. Осипова // 13 Междунар. конгр. по приполярной медицине. – Новосибирск. – 2006. – 221 с.

16. **Соколов, А. Я.** Соматофизиологические показатели у студентов Северного международного университета / А. Я. Соколов, И. В. Суханова // Экология человека. – 2006. – № 1. – С. 24–27.

17. **Суховеркова, Г. В.** Индивидуально-типологические особенности адаптации студентов алтайской национальности к процессу обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. биол. наук / Г. В. Суховеркова. – Горно-Алтайск, 2002. – 28 с.

18. **Функциональная** асимметрия полушарий и пластичность мозга / А. П. Ожигова, С. В. Дробинина, А. С. Лазуткин, М. М. Месенко // Новое в изучении пластичности мозга: Материалы конференции. – М., 2000. – 64 с.

19. **Ханин, Ю. Л.** Исследование тревоги в спорте / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. – 1978. – № 6. – С. 94–106.

20. **Чапчаева, Е. А.** Особенности морфофункциональной, психофизиологической и биохимической адаптации человека в условиях Горного Алтая / Е. А. Чапчаева, Р. И. Айзман // Экология человека. – 2011. – № 9. – С. 24–30.

Эрдыниева Людмила Салчаковна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры анатомии и безопасности жизнедеятельности ТувГУ, minzdravrt@mail.ru, Кызыл

ПРОБЛЕМЫ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ТУВИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Erdynieva Ludmila Salchakovna

Doctor of medical sciences, professor TuvSU, minzdravrt@mail.ru, Kyzyl

TUVAN STATE UNIVERSITY:

PROBLEMS OF STUDENTS' HEALTH CARE

Проблема здоровья студентов в последние годы привлекает внимание ученых различных областей науки, практических врачей и педагогов, что обусловлено высокими показателями и темпами прироста заболеваемости среди студенческой молодежи. Широкое распространение имеют факторы, оказывающие негативное влияние на формирование их здоровья.

Студенческая молодежь одна из важнейших социальных групп населения, являющаяся перспективным ресурсом благоприятного политико-экономического развития общества при любом политическом строе.

Из всех приоритетных направлений развития современного общества охрана здоровья студенческой молодежи является одной из наиболее актуальных задач, поскольку в современных условиях социальной, экономической и политической нестабильности эта группа населения испытывает наибольшее отрицательное воздействие факторов окружающей среды и не всегда может адаптироваться к новым, изменившимся для них условиям жизни, в том числе поступление и обучение в высшем учебном заведении (Щелин О. П., 2001; Овчаров В. К. и соавт., 2002; Вялков А. И., 2002; Камаев и соавт., 2002).

Подтверждая значимость и актуальность проблемы охраны здоровья студентов, Н. А. Агаджанян и соавторы (2005) отмечают, что развитие конкуренции на рынке труда обуславливает необходимость выпуска не только профессионально подготовленных, но и здоровых специалистов.

Изучая медико-социальные вопросы здоровья сегодняшней молодежи, мы закладываем задатки здоровья будущего поколения, ведь состояние здоровья детей во многом определяется как состоянием здоровья их родителей, так и медико-социальными особенностями и образом жизни семьи, в которой воспитываются дети.

Охрана здоровья студентов имеет многоаспектная проблема и одним из ее разделов является рациональное питание студентов.

Полноценное питание является одним из важнейших факторов, формирующих здоровье человека, и надо заметить, что в настоящее время возрастает понимание населением того, что пища оказывает на человека значительное влияние. Нарушения в структуре и качестве питания отрицательно сказываются на физическом развитии, умственной и физической работоспособности, иммунологическом статусе организма [22].

Интенсивно протекающие процессы урбанизации регионов Сибири и Крайнего Севера ломает сложившиеся устои и ведет к естественным изменениям структуры питания и пищевых привычек аборигенов. Так, потребление мяса северного оленя, уменьшилось в 2,5–4 раза, рыбы – в 2–4 раза [42]. Переход большинства коренного населения севера на оседлый образ жизни сопровождается тем, что в жилые поселки доставляются нетрадиционные продукты питания, ассортимент которых содержат в основном углеродную ориентацию. Крупы, молочные продукты овощные консервы, макаронные изделия стали занимать более видимый вклад в формировании структуры рациона.

Изменение традиционной структуры питания аборигенов Сибири и Крайнего Севера негативно отражается на их здоровье, так как извлечет за собой нарушения обмена веществ и рост распространенности алиментарно-ассоциированных патологий. При решении этой проблемы необходимо не забывать, что для коренного населения Севера присущи черты, характеризующие высокую экологическую приспособленность и структурно-функциональную подготовленность органов и систем, которые формируются и передаются в многовековом контакте со средой обитания [42].

Структура питания студентов в Республике Тыва характеризуется продолжающимся снижением потребления наиболее ценных в биологическом отношении пищевых продуктов, таких как рыбах и рыбные продукты, растительные масла, фрукты. При этом существенно увеличивается потребление хлеба и хлебопродуктов, а также картофеля, макаронных изделий. В итоге у студентов наблюдается избыток жиров и недостаток витаминов, макро – и микроэлементов, необходимых для нормального обмена веществ [5].

С целью исследования состояния питания студентов ТывГУ и выявления нарушений обеспеченности организма основными питательными веществами, как фактора риска в развитии заболеваний проводилась его оценка на основе частотного анализа. Также проводилась оценка двигательной активности студентов, индекса массы тела и проводился анализ факторов риска питания студентов у первого и пятого курсов естественно-географического факультета ТывГУ. Проводилась разработка предложений по улучшению питания студентов и коррекции выявленных нарушений.

Для анализа оценки питания в данной работе использовалась компьютерная программа ГУ НИИ питания РАМН «Анализ состояния питания человека» (02. 03. 06 г.) версия 1. 2. 3. г. Новосибирск.

Компьютерная программа используется для сбора, обработки, анализа данных о потреблении пищи индивидуумом.

Программа представляет собой компьютеризированный метод частотно-го анализа питания человека. Ведется исследование потребления продуктов человеком, с учетом его антропометрических данных (веса, роста, ОТ/ОБ, расчетных значений индекса массы тела, основного обмена), пола, возраста, режима отдыха, дифференцировано в будние и выходные дни. Расчет ведется за последний месяц.

Исследование проводилось на студентах естественно-географического факультета Тывинского Государственного Университета.

Для анализа питания были отобраны данные 96 человек (30 юношей и 66 девушек), которых предварительно поделили по курсам: 1 и 5 курса. В итоге получили 2 группы девушек – 1 и 5 курса, по 33 человек в каждой и 2 группы юношей – 1 и 5 курса, по 15 человек в каждой.

Анализируя данные по потреблению основных питательных веществ, индексу массы тела, двигательной активности были выявлены факторы риска заболеваний студентов.

По нашим проведенным исследованиям в Тывинском государственном университете полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что нерациональное питание оказывает пагубное влияние на здоровье студентов.

✓ Оценка обеспеченности питательными веществами как у девушек, так и у юношей показала, что преобладает избыток потребления жиров у первокурсников и у пятикурсников.

Развитие и прогрессирование ожирения определяется в сочетании с наследственной предрасположенностью, перееданием, чрезмерным потреблением жирной пищи, малоподвижным образом жизни. Ожирение – фактор риска многих болезней, включая такие основные болезни как высокое кровяное давление, диабет и некоторые раковые образования, поэтому избегать употребления слишком большого количества жирного мяса, содержащего насыщенные жиры и холестерин.

✓ Оценка обеспеченности витаминами, макро- и микроэлементами показала, что у юношей 1 и 5 курса наблюдается недостаток Са и недостаток витаминов группы В. У девушек 1 и 5 курса наблюдается избыток потребления К и недостаток витаминов группы В у обеих групп, а также у первокурсниц недостаток Mg.

Недостаточное количество витаминов приводит к возникновению тяжелых заболеваний, а затем и к гибели организма.

✓ Оценка двигательной активности показала, что у девушек 1 и 5 курса преобладает низкая двигательная активность. Но, у девушек 5 курса в целом уровень двигательной активности выше, чем у девушек первокурсниц. А у юношей 1 курса низкий уровень отмечается у всех испытуемых, чем у юношей 5 курса.

Двигательная активность способствует гармоническому развитию организма, укрепляет здоровье человека. Физические нагрузки оказывают разностороннее влияние на организм человека, повышают его устойчивость к неблагоприятным воздействиям окружающей среды.

Обследуемые студенты с высоким и средним уровнем двигательной активности отличались более гармоничным физическим развитием: они выше ростом, среди них не было лиц с избыточной массой тела. Тогда как с уменьшением уровня двигательной активности увеличилось количество студентов с низкими темпами роста.

✓ Оценка индекса массы тела у большинства юношей-первокурсников выявила нормальную массу тела, чем у пятикурсников. Также отмечен случай с избыточной массой тела у обеих групп, а низкая масса тела выявлена только у пятикурсников.

Индекс массы тела зависит от антропометрических показателей, от потребления жиров, белков, углеводов, витаминов, макро- и микроэлементов. При низком потреблении данных веществ наблюдается низкий уровень индекса массы тела, который пагубно влияет на жизнедеятельность организма.

✓ Оценка факторов риска заболеваний показала высокий риск развития, как у юношей так и у девушек сердечно-сосудистых заболеваний, ожирения, диабета II. Также был отмечен риск развития остеопороза и гиповитаминозов С и В.

Как показывают наши исследования, немногие студенты способны самостоятельно и творчески решить проблему соотношения учебы и отдыха в соответствии с принципами здорового образа жизни. Нерациональное питание, вредные привычки, пассивные формы отдыха и другие факторы неблагоприятно влияют на здоровье и работоспособности студентов. В решении проблем оздоровления студентов – важно научить их быть здоровыми, научить бороться с болезнями. Решить проблему в сфере воспитания, направленного на укрепление здоровья, можно через окружающие его силы природы, занятия физическими упражнениями, четырехразовое сбалансированное питание, гигиена питания.

В наше время препятствием рациональному питанию является не только недостаточная материальная обеспеченность значительной части населения, но и отсутствие или недостаток знаний о том, как нужно питаться, что следует предпочесть, от чего отказаться.

Таким образом, в ходе обучения в ВУЗе у студентов повышается оценка значимости здорового питания, и самый высокий уровень его приходится на студентов 5 курса, так как они накопили большой опыт знаний, изучая специальные дисциплины, в том числе основы медицинский знаний и здорового образа жизни, валеологию.

Библиографический список

1. **Витамины**, макро- и микроэлементы [Текст] / В. Г. Ребров, О. А. Громова // М.: Издательство: ГЭОТАР-МЕД, 2008. – 960 с.
2. **Скурихин, И. М.** Как правильно питаться? [Текст] / И. М. Скурихин, В. А. Шатерников // М.: Агропромиздат, 1985. – 240 с.

3. **Бабенко, Г. А.** Применение микроэлементов в медицине [Текст] / Г. А. Бабенко, Л. П. Решеткина // Киев: Здоровье, 1971.

4. **Брейтбург, А. М.** Рациональное питание [Текст] / А. М. Брейтбург // – М., Госторгиздат, 1957.

5. **Панин, Л. Е.** Некоторые проблемы питания и здоровья детей Севера России. Медико-географический анализ [Текст] / Л. Е. Панин, С. И. Киселева // М., 1997.

6. **Авцын, А. П.** Микроэлементозы человека: этиология, классификация, органо-патология [Текст] / А. П. Авцын, А. А. Жаворонков // М.: Медицина, 1991. – 496 с.

7. **Губергриц, А. Я.** Лечебное питание справочное пособие [Текст] / А. Я. Губергриц, Ю. В. Линевский // М.: 1989.

УДК 378.01

Дубровский Николай Григорьевич

Доктор биологических наук, профессор ТувГУ, tgu@tuvu.ru, Кызыл

Ооржак А. С.

Тувинский государственный университет, tgu@tuvu.ru, Кызыл

**РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ БОТАНИЧЕСКОГО САДА
ТУВИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ**

Dubrovskiy Nikolay Grigorevich

Doctor of biological sciences, professor TuvSU, tgu@tuvu.ru, Kyzyl

Oorzhak A. S.

Tuva state university, tgu@tuvu.ru, Kyzyl

**IMPORTANCE OF THE BOTANICAL GARDEN
OF TUVAN STATE UNIVERSITY WHEN TRAINING
BIOLOGY TEACHERS**

Республика Тува расположена в центре Азии, на стыке сибирских таежных и центрально-азиатских пустынно-степных ландшафтов, в широкой полосе гор и межгорных равнин.

Своеобразные природные условия Тувы определили богатство ее растительного мира. Почти половина территории покрыта лесами, около 40% ее занимают равнинные и горные степи, растительность высокогорий – 1%. В республике насчитывают около 2066 видов сосудистых растений относящихся к 539 родам и 123 семействам. Этот уникальный фонд необходимо сохранить.

Разнообразие ландшафтов, растительного и животного мира, положение на стыке бореальной и центрально-азиатской биогеографических областей делают природу республики крайне интересной. Здесь произрастают представители тундр, обитатели пустынь, сухих степей, высокогорий и тайги. Это позволяет поставить Туву в ряд перспективных регионов в деле сохранения и восстановления генофонда редких, исчезающих, эндемичных и реликтовых видов животного и растительного мира (Красная книга Республики Тыва, 2002).

Среди многих проблем современной биологии, одной из самой глобальной является проблема сохранения биоразнообразия растений. Отчетливо осознавая ответственность перед будущими поколениями в деле сохранения биологического потенциала Тувы, ботанический сад в Республике Тува позволит не только сохранить уникальные степные эндемики региона, но и послужит сохранению генофонда растительных богатств Тувы.

Ботанические сады созданы во всех областных центрах, городах и республиках России. Они занимают особое место в экологическом образовании молодежи.

Идея создания ботанического сада (БС) на базе Агробиостанции Тувинского государственного университета принадлежит преподавателям и сотрудникам кафедры общей биологии, как центр изучения и сохранения флоры Тувы не только для подготовки специалистов-ботаников, но и учителей биологии. Также является учебно-производственной базой для полевых практик по ботанике, физиологии растений, основам сельского хозяйства, генетике, методике преподавания биологии, а также специальных курсов.

Знакомство с полевым материалом у студентов естественно-географического факультета продолжается с 1 по 4 курсы. Согласно учебным программам на практиках студенты знакомятся видовым разнообразием флоры, приобретают навыки гербаризации и фиксации полевого материала, морфоанатомического анализа растений, ставят опыты по изучению водного режима растений, по морфофизиологической изменчивости и т.д. Практическую часть курсовых и дипломных работ студенты закладывают и изучают на базе ботсада. Это хорошая база для научно-исследовательских работ студентов. Приобретенные навыки студенты развивают в лабораториях кафедры «Флора и растительность» и «Генетических исследований» ТувГУ, где они имеют возможность продолжить исследования.

Основные задачи ботанического сада ТувГУ:

- проведение лабораторных занятий, летних практик, специальных курсов;
- предоставление материала для выполнения курсовых и дипломных работ;
- исследование флоры и растительного покрова Тувы;
- изучение биологии, распространение и разработка мер по охране редких и исчезающих видов;
- интродукция редких, хозяйственно ценных, лекарственных, декоративных видов и зерновых культур;
- внедрение районированных сортов плодово-ягодных, овощных и зерновых культур;
- пополнение банка семян и коллекции живых растений ботсада;
- пополнение гербарного фонда ботанического сада;

В структуру ботанического сада ТувГУ входят:

1. **Отдел древесных и кустарниковых растений (дендрарий).** В дендрарии посажены более 20 видов древесных и кустарниковых растений. Коллекцию древесных растений составляют представители местной флоры, а также есть представители дальневосточной и северо-американских флор. Собирается коллекция древесных и кустарниковых растений для дальнейшей интродукции в условиях Тувы.

2. **Отдел систематики и травянистых растений.** Занимается изучением флоры Тувы, сбором гербария и коллекцией живых растений для сохранения генофонда тувинской флоры. Планируется создание семенного фонда.

3. **Отдел декоративных растений.** Научное направление работы отдела связано с обогащением культурной флоры Тувы на основе широкого привлечения в нее культивируемых видов Земного шара и местных декоративных дикорастущих растений. Из природной флоры собирается коллекция декоративных растений: касатики, очитки, камнеломки, лютики, вероники, лапчатки, акониты, дельфиниумы и т. д.

4. **Отдел геоботаники и природных ресурсов.** Работа этого отдела будет направлена на изучение и оценку состояния растительного покрова Тувы, изучение флоры и растительности нарушенных местообитаний, выявление новых местообитаний заносных видов растений, а также проведение биоиндикационных работ по оценке состояния окружающей среды.

Важно знать ботанический сад начал создавать коллекцию живых растений, состоящей из представителей местной, дальневосточной и североамериканской флоры (бархат амурский, барбарис амурский, аралия маньжурская, клен Гиннала, орех маньжурский, лимонник китайский, фундук трехлопастной, туя и др.). Изучение их биологии и физиологии дает студенту и школьнику живой интерес, каждый раз будет знакомится с многообразием местной и другой флоры, редкими и исчезающими видами, группой хозяйственно-полезных растений.

Из декоративных и лекарственных растений были приобретены: ирис болотный, очитки, ясколка войлочная, флоксы, хоста, гвоздики, двукисточник, люпин, бадан толстолистный, лук шнитта, мята перечная, левзея сафлоровидная (маралий корень), родиола розовая и т. д.

Из южно-сибирского ботанического сада (ЮСБС) г. Барнаула пополнена коллекция древесных и кустарниковых видов: яблоня, малина, смородина, ель голубая, липа и т. д.

На территории ботсада закладываются экспозиции с лекарственными, редкими и исчезающими видами, а также заложена ветрозащитная полоса с восточной стороны дендрария. На альпийской горке начинается коллекция многолетних травянистых растений из местной флоры. Заложена плодово-ягодный отдел (малина, крыжовник, вишня, смородина, слива, груша, яблоня).

Ботанический сад ТувГУ стал тесно работать с Южно-Сибирским ботаническим садом (ЮСБС) Алтайского госуниверситета, Горно-Алтайским ботаническим садом (ГАБС), ГНУ НИИСС им. М. А. Лисавенко г. Барнаула, Центрально сибирским ботаническим садом СО РАН г. Новосибирска, а также ботаническим садом Хакасии.

Для коллекционирования образцов местной флоры в июле 2010 года была совместная научная экспедиция преподавателей и студентов ТувГУ и ученых лаборатории биологически активных веществ из I Московского госуниверситета им. Сеченова во главе Л. А. Павловой в Тере-Хольский кожуун с. Кунгуртуг и в Тоджинский кожуун с. Тоора-Хем.

Для создания эталонных экспозиций тувинской флоры (альпийской горки) и лекарственного огорода ботсада ТывГУ были привезены на базу ботсада: лук тувинский, лук Алтайский, очиток, вероника однолетняя, карагана гривастая, курильский чай, береза карликовая, бадан толстолистный, сосна сибирская и т. д. Кроме этого было собрано лекарственное сырье из растений местной флоры, которое используется в официальной и народной медицине тувинцев: листья смородины, малины, бадана толстолистного, хвоща полевого, подмаренника настоящего, вероники седой, манжетки, горца живородящего, ветки березы карликовой и березы бородавчатой, караганы гривастой и т. д. Собран гербарный материал около 300 гербарных листов.

Сохранность видов в основном напрямую зависит от зимостойкости. Виды успешно прошедшие адаптацию в ботсаду можно рекомендовать как перспективные для опытного использования в насаждениях различного целевого назначения.

Наши предки относились к природе и глубоко верили, что духи тайги, земли, воды, животных оберегают их от неприятностей или несчастных случаев. Запрещались действия наносящие вред окружающей среде и ее обитателям. Особое внимание всегда уделялось этноэкологическому образованию. Для коренного населения культ природы всегда был выше материальных интересов.

Жители республики Тува, а также гости столицы смогут, не выезжая из города ознакомиться с растительным миром нашего края. Студенты и школьники Республики хорошо будут знать свой растительный мир, использовать их в пище, лекарственных, кормовых и технических целях. Таким образом, у студентов – биологов вырабатываются необходимые будущему педагогу умения и навыки определения растений и животных, и воспитывается любовь и уважение к природе родного края, к сельскохозяйственному труду, бережное отношение к природе и ее охрана.

Библиографический список

1. **Баханова, М. В.** Интродукция растений [Текст] / М. В. Баханова, Б. Б. Намзалов. – Улан-Удэ, 2009. – 207 с.
2. **Лекарственные растения СССР** (культивируемые и дикорастущие). – Москва, издательство «КОЛОС», 1967. – С. 190–191.
3. **Определитель растений Республики Тывы** [Текст]: Новосибирск, 2007. – С. 30–90.
4. **Красная книга Республики Тыва. Растения** [Текст]: Новосибирск, 2002. – С. 7–9.

УДК 37.012.4

Жданок Александр Иванович

Доктор физико-математических наук, профессор кафедры математического анализа и методики преподавания математики Тувинского государственного университета, zhdanok@inbox.ru, Кызыл

Хурума Анна Кыс-ооловна

Старший преподаватель кафедры математического анализа и методики преподавания математики Тувинского государственного университета, huruma@list.ru, Кызыл

**МЕТОДИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
В ТЕХНОЛОГИИ МНОГОЛЕТНЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА
ПО СТАТИСТИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ
ДИНАМИКИ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ТУВГУ**

Zhdanok Alexander Ivanovich

Doctor of Physicomathematical Sciences, Professor of the Department Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics, Tuvan State University, zhdanok@inbox.ru, Kyzyl

Huruma Anna Kys-oolovna

Senior Lecturer, Department of Mathematical, Analysis and Methods of Teaching Mathematics, Tuvan State University, huruma@list.ru, Kyzyl

**METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS
TECHNOLOGY IN LONG-TERM EXPERIMENT STATISTICAL
RESEARCH DYNAMICS OF STUDENT PERFORMANCE TUV
STATE UNIVERSITY**

Проблемы успеваемости студентов изучаются и решаются в каждом Вузе. Итоги экзаменационных сессий по группам (курсам и т. п.) студентов регулярно анализируются в деканатах, на кафедрах и в других службах. Как правило, это первичная количественная обработка экзаменационных ведомостей как массивов численной информации, т. е. подсчёт процентов различных оценок, их средних и некоторых других простейших характеристик. Далее, в деканатах и на кафедрах обычно проводится качественный анализ полученных численных характеристик экзаменов, ищутся причины негативных явлений и разрабатываются разнообразные меры по их минимизации в дальнейшем. Это общеизвестный минимум по мониторингу учебного процесса и его оптимизации.

Давайте посмотрим теперь на это явление под другим углом зрения. В каждом Вузе страны на каждом факультете ежегодно (дважды в год), за казённый счёт, проводится грандиозный эксперимент с реальными объектами (студентами) под названием «экзаменационная сессия». Результаты экспериментов хорошо и без технических сбоев протоколированы, а про-

токолы (ведомости) надёжно хранятся в течении ряда лет. Общий массив (т. е. Банк) накопленных экспериментальных данных (и хранящихся в деканате до выпуска студентов) по среднему факультету содержит более 10 тысяч значений из 500–700 ведомостей, массив хорошо структурирован, и в нём можно выделить временные ряды статистических данных.

Кроме того, в Учебном отделе Вуза (студенческом) хранятся школьные аттестаты студентов с оценками по всем предметам, а также данные (ведомости) по вступительным экзаменам студентов (теперь это – ЕГЭ).

Остаётся только ввести все эти данные в компьютер (если они уже не внесены в компьютер в деканатах), правильно организовать структуру Банка всей это количественной информации.

Таким образом мы имеем очень большой и внутренне богатый Банк данных реального многолетнего эксперимента, который уже почти готов к его многоплановому исследованию разнообразными методами математической статистики.

Идея об исследовании многолетней динамики успеваемости студентов методами математической статистики возникла у первого из авторов настоящей статьи еще в 1980-е годы, когда он работал деканом Физико-математического факультета (ФМФ) Кызылского госпединститута (теперь ТувГУ).

При правильной постановке задачи такую исследовательскую работу могут проводить сами студенты-математики, опираясь лишь на те методы математической статистики, которые они изучают по обязательной дисциплине «теория вероятностей и математическая статистика» на 3-ем курсе. Довольно много времени ушло на разработку соответствующего «технического задания» на проведение такой работы. Было немало технических и организационных проблем.

Укажем лишь на следующие (из многих других) технические проблемы в реализации нашего проекта (и в 1980-е годы, и в 2000–2010-е годы).

1. Эксперимент «экзаменационная сессия» проводится для одной конкретной студенческой группы до 10 раз (пятилетнее обучение). Но за этот период число студентов, как правило, уменьшается за счёт неизбежного отсева. Это изменение условий эксперимента приводит к трудностям по использованию студентами стандартных формул математической статистики, требуется их корректировка.

2. Во многих группах ежегодно появляются новые студенты, вышедшие из академического отпуска (то есть, были уже один раз учтены в статистике по другой группе на один год старше), либо восстановленные после отчисления, либо переведённые из другого Вуза. Эти реалии так же приводят к нарушению правил применения стандартных статистических методов исследования.

3. Очень редко экзаменационная ведомость является окончательным документом (протоколом), завершающим экзаменационный «эксперимент» по конкретному предмету. Обычно, следом к экзаменационной ведомости идут индивидуальные «экзаменационные листы» на повторную сдачу экзамена. Как учитывать результаты экзаменов для конкретного студента? Можно зачесть по-

вторную оценку «три», а можно взять среднюю оценку – «два» и «три» будет в среднем «два с половиной». А если пересдач экзамена было две?

Ввиду большого объема информации по успеваемости, которую нужно было ввести («забить») в компьютер с сотен экзаменационных ведомостей и экзаменационных повторных «листочков», работа над темой сразу стала коллективной – для двух студентов. Объем вычислений был таков, что его можно было реализовать только на компьютере.

В результате всех подготовительных усилий в 1985–1986 учебном году по данной теме была выполнена первая научно-исследовательская работа в форме «Дипломной работы» студентов 5 курса ФМФ Павла Тапышпана и Елены Галочкиной. Полученные в этой работе результаты вызвали большой интерес и у преподавателей и у студентов, а сама дипломная работа была защищена на «отлично». Любопытно, что сами студенты-дипломники, выдвинули еще ряд задач, помимо решаемых в дипломной работе, которые интересно было бы исследовать в дальнейшем.

К сожалению, по ряду объективных причин, дальнейшая работа по данной теме была надолго прервана. Возобновлена она была лишь в 2001 году, когда первый из авторов статьи снова работал деканом физ-мат факультета ТувГУ, но уже на новом уровне используемых математических методов, компьютеров, и вычислительных возможностей. По новому была поставлена и организация этой работы. К научному руководству всего проекта присоединилась и старший преподаватель А. К. Хурума, ведущая основные курсы по теории вероятностей и математической статистике в ТувГУ, и являющаяся соавтором настоящей статьи.

Работа по настоящему многолетнему научному проекту ведется по плану НИР кафедры математического анализа и методики преподавания математики и научно-исследовательской лаборатории «Теории вероятностей и ее приложений» ТувГУ, в состав которых входят оба автора.

Начиная с 2001 года работа студентов по данной коллективной исследовательской теме построена следующим образом. Вначале двое студентов-математиков 3 курса выполняют курсовую работу, во время которой они собирают все данные по результатам экзаменов всех студентов ФМФ в последнюю летнюю и зимнюю сессию, а также данные аттестата и вступительных экзаменов первокурсников. Затем вся собранная информация вносится в компьютер, формируются базы данных и производится их первичная обработка. Собранные данные объединяются с базами данных по студентам, сформированных в предыдущие годы такими же третьекурсниками – курсовиками. Отслеживается динамика изменения средних оценок по группе по одной или по нескольким родственным дисциплинам. Различными методами отыскиваются функциональные временные зависимости, далее проводится корреляционный анализ зависимостей между различными группами экзаменов и делаются выводы, производятся и другие расчёты.

Эти же студенты, как правило, выполняют и дипломные работы на 5-ом курсе, как продолжение и развитие темы курсовой работы на 3-ем курсе.

В дипломных работах используются базы данных успеваемости студентов, собранные студентами третьих курсов в предыдущие годы, и соответствующим образом обработанные. В дипломных работах производится уже более сложный статистический анализ собранных данных с привлечением методов, выходящих за рамки программного курса по математической статистике. Используются такие методы, как многомерный регрессионный анализ и множественная корреляция, дисперсионный анализ, ранговый анализ, критерии статистической проверки гипотез и другие.

По учебному плану ТувГУ специальности «математика», студенты 4-го курса выполняют курсовую работу по методике преподавания математики (мы готовим математиков с квалификацией «учитель математики») Вроде бы, формально, наши студенты выпадают из продолжения исследовательской работы по нашему проекту на 4-ом курсе (из тех, которые выполняли курсовую работу по проекту на третьем курсе). Но у нас это не так.

Во-первых, четверокурсники передают все свои базы данных новым курсовикам – третьекурсникам, а, во-вторых, проводят обучение этих студентов приёмам и навыкам подготовительной работы по сбору и записи информации, а так же знакомят их с вычислительными программами. Организационно это проходит в форме небольших рабочих семинаров. Четверокурсники пристрастно интересуются работой третьекурсников и далее, поскольку результаты их курсовых работ будут использованы в будущих дипломных работах четверокурсников. Кроме того, наиболее подготовленные четверокурсники из нашего проекта выполняют у тех же руководителей курсовые работы по методике преподавания различных разделов теории вероятностей и математической статистики в школе или в Вузе, т. е. остаются в вероятностной проблематике.

Итак, мы ежегодно имеем творческий коллектив из 10–12 студентов третьего, четвёртого и пятого курсов, жёстко взаимосвязанный по горизонтали (почти все работы парные) и по вертикали (полученные результаты используются и членами коллектива с других курсов). Коллектив ежегодно обновляется на одну треть, и сам обучает техническим аспектам работы новичков, передаёт им накопленный опыт. Во взаимоконтроле заинтересованы и участвуют сами члены коллектива.

В результате, научные руководители проекта и всех дипломных и курсовых работ по проекту освобождаются от рутинных функций и больше времени могут уделять математической компоненте исследований.

Первой курсовой работой, выполненной по данной тематике в 2001–2002 учебном году, была работа студенток-математиков 3-его курса О. Никольской и Н. Кондрашовой «Формирование банка данных по успеваемости студентов ФМФ и его первичный статистический анализ». Ими же выполнена в 2003–2004 учебном году и первая дипломная работа по этой теме «Множественные корреляции и уравнения регрессии в статистике успеваемости студентов ФМФ ТувГУ».

С 2005 года по предложению деканата Естественно-географического факультета (ЕГФ) ТувГУ наши студенты-математики (два третьекурсника

и два пятикурсника, с участием четверокурсников) производят ежегодно статистический анализ успеваемости студентов и некоторых специальностей ЕГФ. Используется та же организационная схема и методологические принципы, что и на физ-мат. факультете. Результаты наших исследований ежегодно передаются деканату ЕГФ, и затем обсуждаются в деканате и на кафедрах факультета (так же, как и на физико-математическом факультете).

Всего с 2001 года по 2011 год по данной теме студентами-математиками было выполнено и защищено 16 курсовых коллективных работ (32 студента третьекурсника), а также 9 коллективных дипломных работ (18 студентов). Всего в этой исследовательской работе с 2001 года по 2011 год участвовало более 40 студентов-математиков.

Почти все материалы курсовых и дипломных работ докладывались на ежегодных научно-практических конференциях студентов ТувГУ. Наиболее важные результаты опубликованы в ежегодном «Сборнике научных работ студентов ТувГУ» во всех его выпусках. Первая статья с полученными результатами по теме принадлежит студенткам Н. Ю. Манын-оол и О. М. Чалзынмаа, опубликована в 2003 году в 1-ом выпуске Сборника.

Всего к настоящему моменту опубликовано 15 статей студентов (20 авторов) по данной теме, выполненных под нашим руководством. Ниже приводим список всех опубликованных по теме работ студентов [1–15].

В списке некоторые студенты имеют по две статьи, что соответствует разным этапам (и результатам) работы над темой на 3-ем курсе и на 5-ом курсе соответственно. Многие названия статей схожи (тема одна!), но они относятся к анализу успеваемости студентов за различные годы, что иногда отмечается прямо в названии.

В 2011–2012 учебном году работа по теме продолжается. Выполняются две дипломные работы (4 автора) и три курсовые работы (5 авторов). Студентов, желающих работать по теме, было много, пришлось отбирать (как и в прошлые годы).

Предвосхищая возможный вопрос читателей статьи (этот вопрос нам иногда задают и у нас), отметим, что в наших Банках данных все фамилии студентов шифруются и, в представляемых уже готовых результатах исследований, фигурируют только номера студентов.

Ознакомившись с результатами наших исследований по ФМФ, а затем и по ЕГФ, уже несколько других факультетов ТувГУ обратились к нам с предложениями (просьбой) провести аналогичные исследования по успеваемости студентов и на их факультетах. Пока что конкретные договорённости достигнуты с экономическим факультетом по инициативе его декана. В настоящем 2011–2012 учебном году мы формируем тандем из двух студентов, один – с физ-мат. факультета, и один – с экономического факультета, оба с третьего курса, которые будут выполнять коллективную межфакультетскую курсовую работу по статистическому анализу успеваемости студентов экономического факультета.

В целом за весь десятилетний период исследований по данному проекту выявлено много интересных и неожиданных характеристик и зависимостей в учебном процессе на ФМФ и на ЕГФ. В настоящей короткой статье мы даем только общее описание всей работы и не имеем места останавливаться на подробном анализе полученных результатов. Краткий Анонс проделанной работы был отражен в заметке (тезисах) [16] одного из авторов настоящей статьи.

Приведем лишь несколько заключений из различных студенческих работ по нашему проекту. Поскольку настоящий «Сибирский педагогический журнал» ориентирован на специалистов – педагогов широкого спектра специализаций, то мы не будем приводить числа, формулы, таблицы и графики (а ими изобилуют наши работы), а попробуем дать им словесную интерпретацию.

Но вначале отметим, что многие статистические характеристики для групп студентов разных годов поступлений, а значит и разных годов рождений, могут сильно различаться вплоть до прямопротивоположных выводов по ним. Поскольку условия их обучения в ТувГУ не менялись, в том числе у них были одни и те же рабочие программы и преподаватели, то причины такой большой вариативности характеристик обучения нужно искать за пределами Вуза и в других сферах. Мы эту проблематику не затрагиваем, констатируя лишь точные экспериментальные результаты. А они говорят о том, что каждая группа студентов уникальна. Таким образом, с точки зрения математической статистики, нельзя рассматривать студенческие группы как в равной мере репрезентативные выборки из некоторой генеральной совокупности студентов. Если же, все-таки, употреблять термин «генеральная совокупность» студентов, то нужно признать его сильную неоднородность по изучаемым нами признакам успеваемости.

Из всех этих рассуждений вытекает следующее заключение. Найденные нами закономерности – это именно наши закономерности для студентов ТувГУ, и они вряд ли будут такими же для студентов, например, НГПУ или НГУ. Поэтому, мы подчеркиваем, что в других Вузах могут быть использованы не наши конкретные выводы по группам студентов, а наша методика организации всего эксперимента и математической обработки его результатов.

Но, все же, вернемся к некоторым (из многих) студенческим заключениям по проекту.

1. Пока в ТувГУ работала традиционная система вступительных (приемных) экзаменов, в наших расчётах наблюдалась средняя по величине положительная корреляция между оценками аттестатов абитуриентов (по профильным дисциплинам) и оценками их вступительных экзаменов. Это вызвало ряд вопросов. Дело в том, что в ТувГУ большинство студентов (абитуриентов) приезжают из отдаленных районов («кожунов») Тувы, где остро стоит вопрос о недоукомплектованности школ учителями-специалистами. По этой причине широко было распространено мнение, в том числе среди вузовских преподавателей, о том, что оценки аттестатов выпускников районных школ неадекватны их реальным знаниям. По результатам наших

выводов было проведено несколько неформальных острых обсуждений «в своем» вузовском кругу, и априорные субъективные характеристики сельского образования претерпели некоторые соответствующие изменения.

2. До введения ЕГЭ как обязательного во всей стране, Тува уже несколько лет участвовала в эксперименте по введению ЕГЭ при приеме в ТувГУ. Но оценки в школьном Аттестате, пока еще не были связаны с ЕГЭ. Поэтому сохранялась возможность их сравнивать.

Отметим, что неприятие ЕГЭ в среде наших вузовских преподавателей тогда было такое же, как и в большинстве Вузов страны. Ждали худшего. Но первые же наши расчеты (студент Шулуу Николай) показали заметную положительную корреляцию между оценками аттестатов школьников и оценками ЕГЭ, как вступительных экзаменов. Научный руководитель, первый из авторов настоящей статьи, не относящий себя к сторонникам ЕГЭ, лично пересчитал все статистические характеристики, полученные студентом, и убедился в их точности.

Тогда же дальнейшие расчеты показали положительную корреляцию (преподаватели прогнозировали отрицательную корреляцию) между оценками ЕГЭ и оценками студентов в первую зимнюю сессию (по математическим дисциплинам).

Но эта позитивная «визитная карточка» ЕГЭ в первый год его внедрения у нас, оказалась обманчивой.

3. В последующие годы внедрения ЕГЭ (у нас – как эксперимента), рассчитываемая нами корреляционная зависимость между оценками ЕГЭ и оценками в первой зимней сессии (по математическим дисциплинам), начала принимать и отрицательные значения. Грубо говоря, это означает, что, в среднем, чем лучше у студентов результаты по ЕГЭ, тем хуже они дальше учатся в Вузе, и наоборот. Это, теперь уже, подтверждает многочисленные наблюдения и заявления вузовских преподавателей страны о том, что в школах и центрах по проведению ЕГЭ заинтересованные лица уже научились преодолевать жёсткий режим самостоятельности школьника при сдаче экзаменов по ЕГЭ (мобильные телефоны и т. д. и т. п.).

4. Практически все 10 лет исследований по многим десяткам студенческих групп ФМФ наблюдается следующая устойчивая закономерность: в первую зимнюю сессию оценки резко падают, по сравнению с оценками Аттестата или ЕГЭ, остаются на том же низком уровне во вторую летнюю сессию, а затем начинают расти в последующие сессии, достигая своего максимума на 4-ом курсе, когда завершается изучение основных математических дисциплин. Подобная картина наблюдается на ЕГЭФ ТувГУ.

Такая динамика успеваемости студентов подтверждает следующую известную педагогическую гипотезу. Школьник учится в школе по одним правилам (ежедневный контроль, жесткая посещаемость уроков, участие родителей и т. п.), а в Вузе совсем по другим (полная самостоятельность, возможность пропусков занятий, минимальный контроль в семестре до сессии и т. п.). Поэтому в первом семестре студент испытывает большой психоло-

гический дискомфорт, часто перестает постоянно заниматься самостоятельной работой, и т. д. и т. п. Только после первой сессии многие студенты начинают учиться «учиться в Вузе». Ну, а результаты мы фиксируем в наших статистических исследованиях.

Сделаем теперь некоторые общие выводы из реализации представленного в настоящей статье научно – исследовательского проекта.

1. В нашем проекте изучение статистических закономерностей в успеваемости студентов производится силами самих же студентов. Мы видим в этом хорошую педагогическую компоненту в подготовке студентов.

2. Работающие над проектом студенты объединены в устойчивые группы жёстко взаимосвязанных и зависящих друг от друга студентов различных курсов. При этом старшие студенты просто вынуждены, в своих же интересах, передавать свой опыт младшим студентам и контролировать их работу. Таковую, уже много лет функционирующую структуру, мы считаем своей инновацией, имеющей серьезное воспитательное и педагогическое значение для учебного и научного роста студентов.

3. Указанная работа в организованных творческих коллективах хорошо подготавливает студентов для будущей работы в различных коллективах (в том числе, в школьных), где всегда присутствует взаимозависимость и иерархичность. Наши студентов – выпускников, работавших по проекту, охотно приглашают на работу не только в школы, но и в различные другие структуры (банки, администрации различного уровня и т. д.), мы имеем сведения об их быстром карьерном росте.

Библиографический список

1. **Манын-оол, Н. Ю.** Статистический анализ успеваемости студентов физико-математического факультета в период с 1998 по 2001 год [Текст] / Н. Ю. Манын-оол, О. М. Чалзынмаа // Сборник научных трудов студентов ТывГУ, Выпуск I. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2003 г. – С: 24–27.
2. **Кондрашова, Н. С.** Множественные корреляции и уравнения регрессии в статистике успеваемости студентов ФМФ ТывГУ [Текст] / Н. С. Кондрашова, О. И. Никольская // Сборник научных трудов студентов ТывГУ, Выпуск II. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2004 г. – С. 7–13.
3. **Манын-оол, Н. Ю.** Дисперсионный анализ статистических данных успеваемости студентов ТывГУ [Текст] / Н. Ю. Манын-оол, О. М. Чалзынмаа // Сборник научных трудов студентов ТывГУ, Выпуск II. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2005 г. – С. 156–159.

4. **Лобашева, А. А.** Статистический анализ данных по успеваемости студентов естественно-географического факультета 2002 года поступления [Текст] / А. А. Лобашева, Ю. В. Нелюбина // Сборник научных работ студентов ТывГУ, Выпуск IV. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2006. – С. 58–61.
5. **Бачурина (Огнева), Д. С.** Сравнительный статистический анализ успеваемости студентов, поступивших на ФМФ по системе ЕГЭ [Текст] / Д. С. Бачурина (Огнева), С. Ю. Игай // Сборник научных работ студентов ТывГУ, Выпуск IV. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2006. – С. 45–49.
6. **Монгуш, Э. Б.** Статистический анализ успеваемости студентов физико-математического факультета с 2000 по 2003 год поступления [Текст] / Э. Б. Монгуш, А. П. Саая // Сборник научных работ студентов ТывГУ, Выпуск IV. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2006. – С. 54–55.
7. **Ховалыг, Ч. Г.** Анализ статистических зависимостей в успеваемости студентов ФМФ, поступивших по системе ЕГЭ [Текст] / Ч. Г. Ховалыг // Сборник научных работ студентов ТывГУ, Выпуск V. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2007. – С. 58–61.
8. **Власова, В. В.** Статистический анализ данных по успеваемости студентов естественно-географического факультета 2003–2007 годов поступления [Текст] / В. В. Власова, Е. В. Черноусова // Сборник научных работ студентов ТывГУ, Выпуск VI. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2008. – С. 13–16.
9. **Гончарова, Ю. А.** Сравнительный статистический анализ успеваемости студентов ФМФ, поступивших в 2004–2007 гг. по системе ЕГЭ [Текст] / Ю. А. Гончарова, О. М. Ооржак // Сборник научных работ студентов ТывГУ, Выпуск VI. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2008. – С. 16–19.
10. **Лобашева, А. А.** Статистический анализ успеваемости студентов ФМФ ТывГУ, поступивших по системе ЕГЭ с 2004 по 2006 год [Текст] / А. А. Лобашева, Ю. В. Нелюбина // Сборник научных работ студентов ТывГУ, Выпуск VI. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2008. – С. 32–36.
11. **Даваа, С. С.** 3 курс, 1 группа. Статистические зависимости в успеваемости студентов ФМФ, поступивших в 2004–2008 гг. по системе ЕГЭ [Текст] / С. С. Даваа, Д. А. Кенден // Сборник научных работ студентов ТывГУ, Выпуск VII. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2009. – С. 115–118.
12. **Биче-оол, А. К.-Т.** 5 курс, 1 группа. Корреляционный анализ статистической динамики успеваемости студентов ФМФ 2004–2008 годов поступления [Текст] / А. К.-Т. Биче-оол, Ч. Г. Ховалыг // Сборник научных работ студентов ТывГУ, Выпуск VII. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2009. – С. 125–127.
13. **Даваа, С. С.** 4 курс, 1 группа. Статистическая проверка гипотез о характеристиках корреляционных зависимостей в успеваемости студентов ФМФ, поступивших в 2004–2008 года по системе ЕГЭ [Текст] / С. С. Даваа, Д. А. Кенден // Сборник научных работ студентов ТывГУ, Выпуск VIII. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2010. – С. 26–28.
14. **Власова, В. В.** 5 курс, 1 группа. Сравнительный статистический анализ успеваемости студентов ЕГФ 2003–2009 годов поступления в условиях обязательного ЕГЭ [Текст] / В. В. Власова, Е. В. Черноусова // Сборник научных работ студентов ТывГУ, Выпуск VIII. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2010. – С. 24–26.

УДК 378

Ондар Николай Алдын-оолович

Доктор юридических наук, профессор ТувГУ, декан юридического факультета ТувГУ, tgu@tuva.ru, Кызыл

Монгуш А. Л.

Кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского права и процесса, tgu@tuva.ru, Кызыл

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Ondar Nikolai Aldin-oolovich

Doctor sciences, professor TuvSU, tgu@tuva.ru, Kyzyl

Mongush A. L.

Candidate of Education, dozent TuvSU, tgu@tuva.ru, Kyzyl

FORMATION OF MORAL QUALITIES IN STUDENTS OF LAW IN THE COURSE OF EDUCATION

Повышение роли образования в социальной и экономической жизни российского общества и государства, провозглашение образования в качестве одного из национальных приоритетов дали новый толчок развитию образовательного права в России.

В самом начале следует определиться с тем, что понимается под термином «образовательное право».

Во-первых образовательное право – это совокупность нормативных правовых актов «позитивное образовательное право», регулирующих отношения в сфере образования, под которыми понимаются, во-первых, собственно образовательные отношения, возникающие в процессе воспитания и обучения между обучающимися и образовательным учреждением (воспитателем, педагогом, преподавателем) и нацеленные на приобретение в ходе обучений знаний, навыков и умений, уровень которых соответствует государственному образовательному стандарту, что подтверждается итоговой аттестацией обучающихся и удостоверяется соответствующим документом об образовании, а во-вторых, комплексные отношения, возникающие на стыке образовательного и других отраслей права.

Профессия *юриста* имеет специфические особенности, так как предъявляет высокие требования к деловым и моральным качествам работника, обязывает его хорошо знать право, другие социальные нормы, которые регулирует его служебную деятельность.

Изучение нравственных аспектов и проблем профессии необходимо каждому юристу, особенно в современных условиях, когда ставится задача гуманизации общественной и государственной жизни, когда человек провозглашен Конституцией высшей ценностью и на первый план выдвигаются гарантии его прав и свобод. А юридическая профессия имеет своим «объектом» именно человека. Деятельность юриста касается важнейших благ, интересов людей, нередко связана с вторжением в их личную жизнь, а иногда и с ограничением прав, принятием решений, влияющих на судьбу человека.

Правовед, призванный осуществлять благородную функцию защиты прав человека, его достоинство и честь, интересы общества и государства, воспитывать у граждан уважение к закону – это знаток права, правовой жизни общества, преданный своему делу, нравственно стойкий человек. Добро-совестное отношение к службе, честность, неподкупность, принципиальность, гражданское мужество, справедливость – неотъемлемые его качества.

Какой бы пост ни занимал юрист, он всегда обязан помнить, что атмосфера уважения к человеку должна царить в каждом учреждении.

Круг социальных норм, которыми повседневно руководствуется человек, в решающей степени зависит от сферы трудовой деятельности лица, его профессии. Общие моральные принципы и нормы трудовой морали конкретизируются в нормах, регулирующих профессиональные отношения работников внутри учреждения и отношения их с гражданами вовне. Профессиональная мораль отражает общественное разделение труда и служит регулятором тех видов деятельности, в которых объектом труда является непосредственно человек.

Термин *«профессиональный этикет»* обычно употребляется для обозначения отрасли не столько этической теории, сколько своеобразного нравственного кодекса людей определенной профессии. К примеру, клятва Гиппократова, Кодекс чести судьи.

Профессиональная этика обусловлена особенностями некоторых профессий. Люди, выполняющие одинаковые или близкие профессиональные функции, вырабатывают специфические традиции, объединяются на основе профессиональной солидарности, поддерживают репутацию своей социальной группы.

В каждой профессии есть свои нравственные проблемы. Но среди всех профессий можно выделить группу таких, в которых они возникают особенно часто, которые требуют повышенного внимания к нравственной стороне выполняемых функций.

Люди определенной профессии в силу своей специфики находятся в постоянном или даже непрерывном общении с другими людьми, людьми другой профессии. Существуют «нравственные кодексы» людей этой профессии, специальностей. Таковы этика врача, учителя, судьи.

Таким образом, профессиональная этика – это прежде всего специфический нравственный кодекс людей определенной профессии.

Д. П. Котов высказывает иное мнение, считая, что следует различить понятия «профессиональная мораль» и «профессиональная этика», понимая под последней лишь раздел этической науки.

Профессиональная этика – это совокупность правил поведения определенной социальной группы, обеспечивающая нравственный характер взаимоотношений, обусловленных или выраженных с профессиональной деятельностью, а также отрасль науки, изучающая специфику проявлений морали в различных видах деятельности.

Профессиональная этика распространяется на те социальные группы, к которым предъявляются обычно наиболее высокие нравственные качества.

Правовед, находящийся на государственной службе и выполняющий функции следователя, прокурора, судьи, занимающий должности в государственном аппарате, должен сознавать, что от качества его деятельности зависит авторитет государственного органа, государства в целом.

Этика взаимоотношений юристов друг с другом, с гражданами зависит от дальнейшего развития законодательства, регулирующего деятельность соответствующих органов, а также развития гражданского, трудового, уголовного, административного права. Совершенствование профессиональной этики юриста связано также с ростом как общей культуры общества, так и ее составляющих – нравственной и правовой культуры.

Повышение профессиональной культуры, этики юриста включает и большую работу по культуре речи, этике языкового строя.

Речь, ораторское искусство – один из важнейших показателей культуры юриста, свидетельство его интеллектуальных, этических, эстетических достоинств.

В современных условиях жизни России утверждаются новые формы обращения к лицам в официальной и бытовой обстановке, на массовых собраниях.

Современный юрист для успешной профессиональной деятельности должен иметь не только совокупность специфических знаний, умений и навыков, но необходимую этико – психологическую подготовку.

Профессиональная этика юриста – это теоретическая и практическая сторона деятельности, направленная на повышение эффективности его труда и способствующая его результативности.

Цель формирования нравственных качеств у будущих юристов в образовательном процессе – это изучение специфики этико-психологических закономерностей в правовом регулировании, усвоение научных этических знаний и формирование сознательных представлений о нравственных аспектах юридической деятельности.

В образовательном процессе у юристов формируются моральные знания, необходимые для решения профессиональных задач в правоприменительной области. Она дает возможность формировать у будущих студентов те качества, которые пригодятся в их дальнейшей жизни. Это формирование нравственно-психологической культуры юриста, обеспечивающей высокий

уровень культуры профессионального общения, деловых отношений и поведения.

Реализуя правовое и нравственное требование справедливости юрист опирается на закон. Подчеркивая неразрывное качество справедливости и законности, М. С. Строгович писал, что всякое решение, принимаемое органами государства, должно быть законно и справедливо; более того, законным должно быть только справедливое решение, несправедливость не должно быть законной».

В этой формулировке правильно определено соотношение правового и нравственного в деятельности любого юриста.

Прогрессивный лицейский учитель Пушкина юрист А. П. Кунцын в своей речи к лицеистам призывал «превыше всего чтить законы и соблюдать их». Готовясь «быть хранителями законов, научитесь прежде всего сами чтить оные: ибо закон, нарушаемый блюстителями оного, не имеет святости в глазах народа».

Из правил о независимости и подчинении только закону вытекают важные требования нравственного характера. Эти все качества мы должны привить у будущих юристов, поэтому в учебном процессе должны быть введены курсы необходимые, для формирования нравственных качеств, так как они формируются на основе взаимосвязи и взаимообусловленности правовых и нравственных принципов, норм правового и нравственного сознания.

Вполне естественно то, что юрист, какой бы специализации он ни был и какую бы должность ни занимал, должен всегда быть Человеком, индивидом, наделенным всеми теми качествами, что адресованы Человеку Кораном, Библией и другими бесценными религиозными кладезями.

Человечество всегда думало как о лучшей организации общества, так и воспитании человека в духе самых высших человеческих ценностей. Достаточно вспомнить «Утопию» Томаса Мора (1516), «Город Солнца» Томмазо Кампанеллы (1602), а также «Моральный кодекс строителя коммунизма» (1961). Надо полагать, что в подлинно социальном государстве, возможном лишь в условиях демократии, гражданского общества и торжества правовых начал во всех сферах государственной жизни, будут иметь место и определенные нравственные черты, «перешагнуть» через которые никто не посмеет.

Но вернемся к юристам сегодняшнего дня. Понятие «юстиция» по латыни означает «справедливость». Значит, юрист и есть не кто иной, как «представитель справедливости»; и какое бы значение ни придавалось понятию справедливости, коренное в нем то, что оно есть, прежде всего, представление о должном, о том, как должно быть в действительности. Поэтому справедливость и расценивается чаще всего как синоним правосудия, юрист же, осуществляющий его, — как человек, претворяющий в Жизнь справедливое во всех отношениях решение. Отсюда и высшее и всеобъемлющее качество любого юриста — это его справедливость во всем и всегда.

Справедливость включает и такие ценностные для юриста свойства, как гуманность, доброжелательность и требовательность, неуклонное следование правовым предписаниям как материализованному выражению справедливости. Именно по характеру такого «следования», по тому, в какой сфере социальных отношений оно осуществляется, в каких конкретных действиях и решениях проявляются предъявляемые ко всем юристам общие требования, они приобретают определенную специфику. Последнее позволяет выделять некие нравственные (они же чаще становятся и правовыми) требования, предъявляемые к юристам разных профессий. Так, согласно Основным принципам независимости судебной власти, одобренным 40-й сессией Генеральной Ассамблеи ООН 13 декабря 1985 г., судьи должны быть не только компетентными, но и беспристрастными, обладать моральной безупречностью.

В этой сфере необходимо знать студентам, что люди, которым доверено в соответствии с законом разрешение социальных и межличностных конфликтов, несут повышенную нравственную ответственность за свои действия и решения. Нравственные проблемы всегда сопровождают людей юридической профессии. Из сказанного следует, что особенности профессии юриста обуславливают необходимость существования профессиональной этики юриста.

Библиографический список

1. **Професисональная этика юриста** [Текст] / Учебно-методическое пособие: Новосибирск, 2004.
2. **Юридическая этика** [Текст]: учеб. пособи для студентов, обучающихся по специальностям «юриспруденция» / Аминов и др. – М., ЮНИТИ-ДАНА, 2010.
3. **Проблемы судебной этики** [Текст] /Под ред. С. С. Строговича. – М., 2010.
4. **Маймин, Е. А.** Пушкин. Жизнь и творчество [Текст] / Е. А. Маймин. – М., 1982.
5. **Кокорев, Л. Д.** Этика уголовного процесса [Текст]: Учебное пособие / Л. Д. Кокорев, Д. П. Котов. – Воронеж, 1993.
6. **Трошкина, Т. Н.** Ежегодник российского образовательного законодательства том 1. – Декабрь 2006.
7. **Букреев, В. И.** Этика права [Текст]: Учеб. пособие / В. И. Букреев. – М., 1998, 183 с.

УДК 37.048.4

Миндибекова Людмила Анатольевна

Доктор социологических наук, директор института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, Абакан

Михайлова Римма Ивановна

Старший преподаватель кафедры общепрофессиональных психолого-педагогических дисциплин Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, rimma-mih@mail.ru, Абакан

**МНОГОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ –
АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ**

Mindibekova Lyudmila Anatolevna

Doctor of sociology, director of the Institute of Continuous Pedagogical Education Khakassian State University named after N. F. Katanov, Abakan

Mikhailova Rimma Ivanovna

Mikhailova Rimma Ivanovna-senior lecturer of general psycho-pedagogical disciplines Khakassian State University named after N. F. Katanov, rimma-mih@mail.ru, Abakan

**MULTICULTURAL EDUCATION-ACTUAL PROBLEM
OF THE MODERN WORLD**

Многокультурная педагогика – сравнительно молодая отрасль научного знания, которая привлекает внимание не только специалистов, но и широких слоев общественности, так как является весьма адекватной педагогической реакцией на такие острые проблемы, как глобализация в современном мире.

В современной науке представления о глобализации связываются с пониманием того, что формируется единый мир, единая социальная система человечества, происходит переход от биполярного мира к монополярному миру, нарастает необходимость международного сотрудничества, формируется единая информационная среда. Этот процесс затрагивает межличностные, межгрупповые и межэтнические конфликты, различные дискриминационные явления, классовые, политические и религиозные противоречия. В этой связи среди видов глобализации выделяется такой вид как этническая глобализация, которая отражает особенность социальных процессов в мире и затрагивает распространение культурного влияния одного народа на другой, какой-либо страны или нескольких стран на весь мир, увеличение контактов представителей разных стран, культур, национальностей. Этническая глобализация с этой точки зрения имеет социальные и культурные последствия.

В данном контексте необходимо обратить внимание на концепцию глобализации культуры Р. Робертсона, который подчеркивает роль культурных факторов в этом процессе и под глобализацией понимает «сжатие» мира и усиление взаимо-

зависимости всех его частей, что сопровождается все более распространенным осознанием целостности, единства мира [9, с. 81]. По мнению ученого, глобализация всегда сопровождается локализацией и следствием глобализации является то, что различные локальные культуры вступают во взаимодействие друг с другом. Фактически этот процесс связан с таким явлением как плюрализм культур. При этом каждая локальная культура по-своему реагирует на процессы глобализации.

В концепции Р. Робертсона подчеркивается культурное своеобразие групп людей и утверждается некоторая автономность культуры от глобализационных процессов. Культура с его точки зрения должна ответить на глобальный вызов и не позволить поглотить себя одной культурой всего культурного многообразия. Он обращает внимание на восприятие глобализации людьми, утверждая, что изменение их восприятия также является частью глобализационных процессов.

Педагогика не остается в стороне от этого процесса и отвечает интересом к многокультурному образованию подрастающего поколения в виде расширения международного сотрудничества, усиления борьбы этнических и расовых меньшинств за свои образовательные права в сообществах с полиэтничным составом, ценностных коннотаций в отношении становления личности и ее культуры. Данное обстоятельство требует значительного анализа образовательной реальности в совокупности сложных модернизационных процессов, приведших к коренному изменению в развитии и функционировании российской школы. В докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО еще в 1997 году было провозглашено, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой – привить ему уважение к другим культурам. В документе подчеркнута двуединая задача: освоение подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей.

Страны, где в той или иной степени предусмотрена политика многокультурного образования, как отмечает Н. И. Кочетыгова, можно разделить на несколько групп: а) с исторически давними и глубокими национальными и культурными различиями (Россия, Испания); б) ставшие многокультурными вследствие своего прошлого как колониальных метрополий (Великобритания, Франция, Голландия); в) существующие как многокультурные в результате массовой добровольной иммиграции (США, Канада, Австралия).

Своеобразным проявлением многокультурности в РФ стал принятый в 1996 году Закон «О национально – культурной автономии», цель которого – сохранение самобытности, языка, культуры на уровне федерации и регионов. К 2002 году были созданы 14 национально – культурных автономий федерального уровня. В 1998 году была создана Ассамблея народов России. Ее региональная деятельность вполне соответствует многокультурности. Примером плодотворного сотрудничества региональных органов власти и общественных организаций национально – культурной направленности может служить Республика Ха-

касия. На сравнительно малой территории проживает 546 тыс. чел. Существенной особенностью современной Хакасии является ее этническое разнообразие: здесь проживает 107 национальностей. «В миграционном процессе участвуют разные этнические группы. Их можно разделить на 3 типа: а) народы и этнические группы РФ; б) мигранты коренных национальностей стран СНГ; мигранты других стран» [8, с. 540].

По данным переписи 2002 года (результаты переписи 2010 еще не опубликованы) на территории Хакасии отмечается тенденция незначительного роста представителей коренных народов Кавказа, Средней Азии и Китая. Коренное население составляет всего 11%.

Пути решения проблем многокультурности в России связываются с непрерывным воспитанием и образованием. Многокультурное образование коснулось, прежде всего, учащихся общеобразовательных учреждений. В настоящее время растет понимание необходимости его масштабного осуществления на уровне высшего образования, что связано с активизацией молодежных движений националистического типа.

Молодой специалист, окончивший вуз изначально включен в глобальные процессы, он живет и трудится в многонациональном коллективе и от того как он ориентирован на профессиональное сотрудничество с коллегами, представляющими другие культурно-национальные группы, зависят результаты социального благополучия и экономического развития данного региона. Это расширяет границы многокультурности образования, обуславливает специфику организации учебно-воспитательного процесса в вузе, как одного из культурных институтов обеспечивающих развитие многокультурной образованности молодого поколения россиян и как результат их гражданственности.

Многокультурное образовательное пространство вуза – носитель богатой, многообразной информации, воздействующей на культурное развитие обучающихся. При этом каждый студент независимо от своей идентичности должен иметь не только одинаковые возможности для реализации своего конституционного права на получение равноценного образования, развитие своих потенциальных возможностей, но и право на сохранение культурной идентичности в контексте российской. По мнению ученых, многокультурное образование обладает широкими возможностями в снижении уровня конфликтности в многонациональном обществе, в развитии духовности личности, толерантности по отношению к всем ее культурным отличиям личности, в создании условий, гарантирующих сохранение молодым человеком своих культурных традиций [2; 5]. Результатом такого образования является многокультурная образованность личности студента, которая обусловлена созданием педагогических условий, способствующих эффективности данного процесса.

В структуре многокультурной образованности нами выделено три компоненты, которые определяют содержательную сущность данных условий. Познавательной-аналитической компоненте соответствует условие «Обогащение содержания учебного материала на основе дидактического принципа многокультурности»; эмоционально-ценностной – «Ориентирование студентов

на многокультурные ценности»; стратегически-деятельностной – «Организация многокультурного образовательного пространства». Процесс становления многокультурной образованности – процесс сложный, который отложен во времени, поэтому данные условия рассматриваются как стратегические.

Рассмотрим более подробно условие, связанное с организацией многокультурного образовательного пространства, как необходимое. Многокультурное образовательное пространство рассматривается нами как пространство интеграции культур, в котором удовлетворяются культурные потребности личности и которое характеризуется психологическим комфортом, взаимопониманием, равноправными отношениями, сотрудничеством.

Организация данного пространства связывается с «совокупностью различных взаимосвязанных действий личности, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого, и, вместе с тем, как деятельность субъекта, направленную на упорядочение собственных действий, их согласованность, координацию» [6, с. 140]. В педагогическом смысле рассматриваем организацию как целенаправленное, упорядоченное взаимодействие педагога и обучаемого, в результате которого достигаются определенные педагогические цели, в данном случае создается многокультурное образовательное пространство. Объектом такого пространства выступает образовательный материал – предметы, явления модели, ситуации, ценности, деятельность. Этот материал осваивается, интериоризируется студентами и педагогами в процессе изучения и освоения многокультурных практик. Нами сконструирована модель многокультурного образовательного пространства, которая представляет собой объемный круг, символизирующий внутреннюю сущность человека. Модель состоит из трех областей: область взаимодействия с Другим, область коллективной и педагогической деятельности. В центре данной сферы на границах трех областей отображены субъекты данного пространства, которые включены в процесс освоения знаний, проявляют готовность к осознанному выбору стратегий взаимодействия с другим.

Для того, чтобы данный процесс осуществлялся целенаправленно необходимо актуализировать многокультурные знания студентов, преумножать, обогащать ценностное отношение к своей и другой культуре, развивать их стремление к духовной интеграции и овладению стратегиями и тактиками толерантного поведения.

Обобщенная модель становления многокультурной образованности студента представлена на рисунке. Особое место в данной модели отведено области педагогической деятельности. Область педагогической деятельности включает в себя педагогическую поддержку деятельности студента (воодушевление). Педагог воодушевляет, вдохновляет студентов на овладение стратегиями и тактиками толерантного поведения, духовную интеграцию, эмоциональную чувствительность, преумножение ценностей, актуализацию знаний. Для организации многокультурного образовательного пространства педагогу необходима общая стратегия деятельности ведущего. Педагог решает следующие вопросы: а) какова его педагогическая цель? б) в какой

форме ему донести эту цель до студентов? в) при каких условиях эта цель достижима? г) в какой мере цель соответствует духовно-творческим потребностям участников игровых упражнений и ролевой игры.

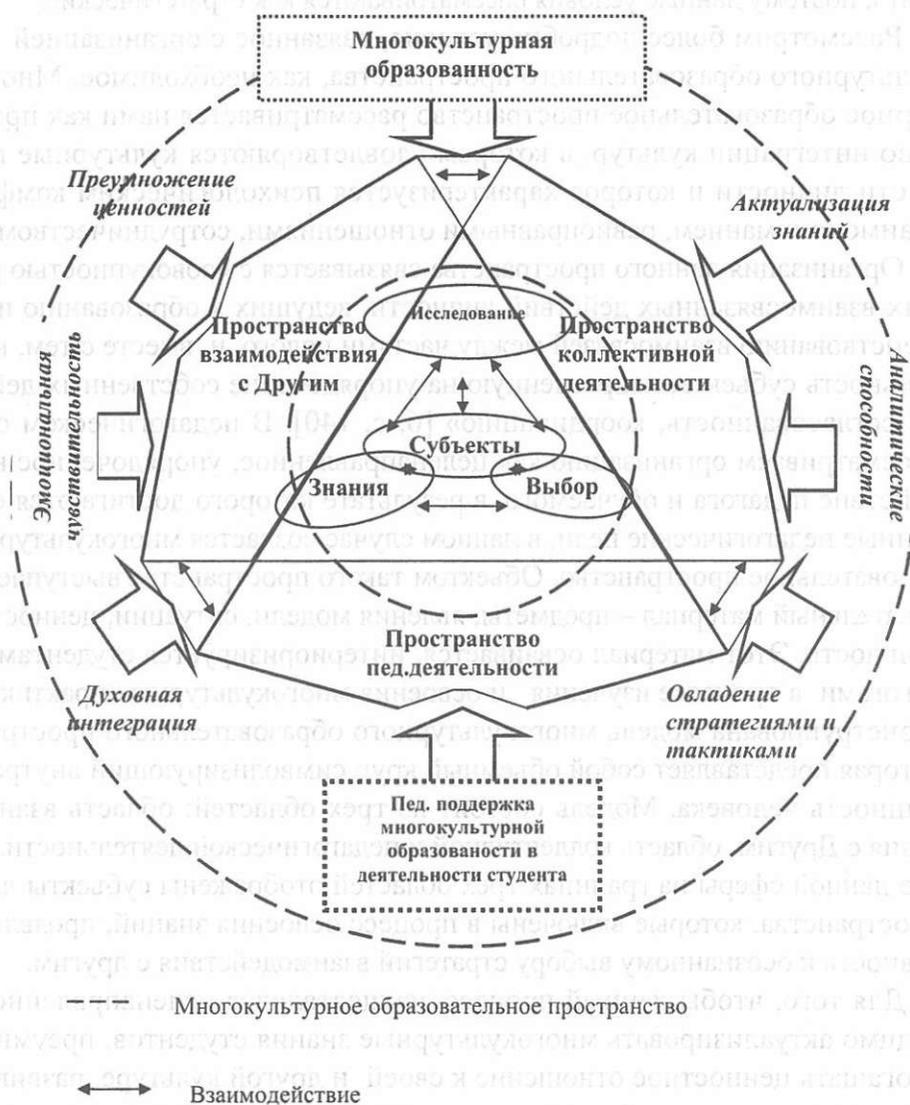


Рисунок – Структура и функции многокультурного образовательного пространства

С целью организации многокультурного образовательного пространства были разработаны игровые программы «Связанные одной цепью», «Доброта», «Комплимент в диалоге», «Нравится – не нравится», «Приветствие в танце», «Рюкзачок успеха», «Лицо команды», «Доброта», «Комплимент в диалоге», ролевой игры «На пути к национальной идее», прием «Встречные вопросы», которые предполагали формирование у студентов активности, инициативности, стремление преодолеть нетерпимость, ориентация на сотрудничество, овладение тактиками толерантного взаимодействия. В своей

совокупности их проведение обусловило следующий результат: студенты стали все чаще и успешнее согласовывать действия с представителями других культур, сами отмечали, что признают культурные различия, учитывают их, стремятся к сотрудничеству, стремятся избирать коммуникативные продуктивные стратегии и корректировать свое поведение.

Таким образом, многокультурное образовательное пространство понимается как пространство, в котором удовлетворяются культурные потребности личности и которое характеризуется психологическим комфортом, взаимопониманием, равноправными отношениями, сотрудничеством. Организация именно такого образовательного пространства – ответ на те межличностные, межгрупповые и межэтнические проблемы, которые зреют и разрешаются в молодежной среде.

Библиографический список

1. Бубенина, Н. Е. Мультикультурное воспитание и образование как основа полиэтнической школы [Текст] / Н. Е. Бубенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 184–192.
2. Голиков, В. С. Толерантность как социо-педагогический феномен [Текст] / В. С. Голиков // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 176–181.
3. Дерябина, С. Р. Россия и опыт многокультурности: за и против [Текст] / С. Р. Дерябина // «Этнопанорама». – 2005. – № 1–2. – 70 с.
4. Кочетыгова, Н. И. Многокультурность как характерная черта российской государственности / Н. И. Кочетыгова // Государство и право. – 2006. – № 11. – 88 с.
5. Мубинова, З. Ф. Поликультурное воспитание в современной педагогике: сравнительный анализ зарубежных и отечественных подходов [Текст] / З. Ф. Мубинова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 234–244.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. Издание 18, стереотипное [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М.: АЗЪ, 1993. – 960 с.
7. Садыкова, Л. Р. Многокультурное воспитание: принципы, функции, содержание, способы / Л. Р. Садыкова // Вестник ТИСБИ. – 2005. – № 2. – 60 с.
8. Тугужекова, В. Н. Современные тенденции миграционного процесса в Республике Хакасия [Текст] / В. Н. Тугужекова // Этногенез и цивилизованные перспективы в образовании России: материалы международной научно – практической конференции. – Новосибирск: 2004. – 540 с.
9. Масловский, М. В. Современная западная теоретическая социология [Текст]: Учебное пособие / М. В. Масловский. – Нижний Новгород, изд. НИСОЦ, 2005. – 117 с.

УДК 377

Халимова Надежда Михайловна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общепрофессиональных психолого-педагогических дисциплин Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, nmhal@mail.ru, Абакан

К ПРОБЛЕМЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Khalimova Nadezhda Mikhailovna

Doctor of pedagogical sciences, professor of psychology and pedagogics at Katanov State University of Khakassia, nmhal@mail.ru, Abakan

ON THE EFFICIENCY OF THE TEACHING QUALITY MANAGEMENT SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION

Педагогическая система управления качеством образования представляет собой совокупность инвариантных элементов качества: целей, ресурса, процесса, конечного результата, необходимых для создания целенаправленного, преднамеренного, управляемого педагогического влияния, необходимого для формирования личности конкурентоспособного выпускника.

Мерой качества педагогической системы управления качеством образования является ее эффективность. Эффективность – комплексная характеристика функционирования любой сложной системы, емко выражает дух современности и активно используется в повседневной практике; она прочно вошла в специальную терминологию многих теоретических дисциплин и наряду с терминами «система», «управление», «качество» приобрела статус общенаучного понятия. Как отмечает Л. Ф. Колесников, довольно часто эффективность употребляется как синоним слов «успешный», «результативный» [Колесников, 1991, с. 28–30]. Эффективными называют действия, которые ведут к результату, задуманному как цель.

В научной литературе этому понятию придается различное смысловое содержание. Так, Э. В. Литвиненко к основным недостаткам использования понятия «эффективность» в практике оценивания управления и работы образовательного учреждения относит:

- отсутствие четкого понятия эффективности работы образовательного учреждения в широком смысле и семейства понятий эффективности работы образовательных учреждений в узком смысле;
- недифференцированная оценка эффективности системы в соответствии с уровнями ее рассмотрения (как элемента метасистемы, как целостного образования и как системы, содержащей множество элементов);

→ недостаточный анализ влияния структурных элементов системы управления на эффективность работы всего образовательного учреждения;

→ слабый учет различий во времени функционирования оцениваемых образовательных учреждений;

→ некритическое копирование зарубежного опыта, приводящее к путанице понятий [Литвиненко, 2004, с. 44].

С учетом перечисленных недостатков, полагаем, что эффективность педагогической системы управления качеством профессионального образования анализируется путем исследования способов, с помощью которых затраты преобразуются в результаты. Среди них важное место занимают социально-экономические переменные, связанные как с затратами на профессиональное образование, так и с влиянием факторов социального окружения, семьи, мотивации обучаемых, инфраструктуры образовательного учреждения, состояния педагогических кадров, образовательного процесса и многие другие.

В теории менеджмента эффективность также рассматривается как рациональное достижение целей. В. И. Зверева полагает, что эффективность управления школой – это результат достижения целей управленческой деятельности [Зверева, 1998]. В словаре понятие «эффективность управленческой деятельности» трактуется как соотношение полезного результата (эффекта) и объема затраченных для этого ресурсов [Педагогический словарь, 1960, с. 543–544]. Эффект, по выражению А. И. Севрука, – это то, что выгодно отличает текущее состояние системы от ее предыдущего состояния [Севрук, 2005, с. 46–47].

Такой подход к оценке эффективности педагогической системы управления качеством образования предполагает и адекватные ему методы: оценка эффективности с точки зрения уровня и сроков достижения поставленных целей, сопоставление полученных результатов с ресурсным потенциалом управляемого объекта, выявление степени реализации его возможностей.

Эффективность как обобщенная мера качества в соответствии с концепцией ее исчисления А. И. Субетто применительно к дидактическим системам подразделяется на системы внутренних и внешних мер эффективности [Субетто, 2000].

Внешняя эффективность системы управления предполагает достижение целей общества, государства, работодателей. Внутренняя эффективность системы в качестве критерия эффективности имеет: достижение внутренних корпоративных целей и ценностей образовательного учреждения. Мы согласны с М. В. Никитиным, который провел многоаспектный анализ внешней и внутренней эффективности системы управления начального профессионального образования (НПО) и выявил, что результативность системы управления складывается из внешней и внутренней эффективности [Никитин, 2001]. Понятия внутренней и внешней эффективности тесно связаны между собой, поскольку цели всего общества и цели собственно образовательной системы во многом совпадают. Но эти понятия необходимо различать, поскольку выделенные системы целей далеко не тождественны. На практике часто образо-

вательные учреждения добиваются высоких устойчивых результатов в подготовке учащихся по определенным профессиям, выполняют планы приема и выпуска, что и является их целью. Но качество подготовки не соответствует тем требованиям, которые ждут от них общество и работодатель.

На основе психолого-педагогических исследований эффективность педагогической системы управления качеством профессионального образования, на наш взгляд, представляется как интегральная характеристика взаимосвязанных составляющих: целевой, ресурсной, социально-психологической и процессуальной (технологической).

Целевая эффективность педагогической системы управления качеством образования характеризует потенциальные (экономические) возможности системы управления, поскольку все учебные заведения профессионального образования, независимо от своего профиля, имеют ряд общих целей, обусловленных мировыми, государственными, региональными тенденциями развития образования. Эти обстоятельства делают задачу оценки целевой эффективности системы управления качеством образования очень сложной и ответственной.

Ресурсная эффективность педагогической системы управления, по нашему мнению, представляет собой характеристику сравнительной оценки показателей, заложенных в структуру системы управления качеством образования: кадровый потенциал; позиция руководства; обеспечение ресурсами; инфраструктура (материальная база).

Социально-психологическая эффективность педагогической системы управления качеством образования является характеристикой уровня нравственных качеств обучающихся (уровень воспитанности, уровень адаптации и социализации личности учащихся), уровня морально – психологического климата в коллективе, сплоченности коллектива.

Процессуальная (технологическая) эффективность педагогической системы управления качеством образования предполагает отслеживание показателей качества учебно-воспитательного процесса, систему мониторинга, систему оценки качества конечных результатов применяемых инновационных технологий.

Разработанная нами концепция эффективной педагогической системы управления качеством начального профессионального образования обеспечивается:

- взаимосвязью кадрового, управленческого, научно-методического и материального ресурсов, нацеленных на ценностные позиции компетентных педагогов и конкурентоспособных специалистов;
- свободой выбора содержания и программ профессионального обучения, обусловленных государством, интересами обучаемых и запросами рынка труда;
- ориентацией всех участников образовательного процесса на достижение субъект-субъектных отношений;
- вооружением субъектов образовательного процесса методами диагностики, рефлексии, тестирования, мониторинга, выполняющих не только

функции контроля и оценки качества образования, но и обучения и развития специалистов.

Подход к обучению как процессу управления, основанный на принципах целостности, иерархичности и управляемости, является основой, которая объединяет разнокачественные, структурные элементы в единое системное пространство; позволяет рассматривать управление как механизм, посредством которого происходит обучение организованным действиям. Развитие подразумевает поэтапное движение от деятельности под руководством педагогов к самоуправляемому обучению, от него – к самообучению и саморазвитию. Исходной единицей анализа обучения как управления (например, при конструировании тестов студентами) является учебно-педагогическая ситуация, в которой выделяются следующие составляющие: структурированное содержание учебного процесса; организованный процесс усвоения учебного материала и обобщенных способов учебной деятельности в соответствии с заданным уровнем усвоения; рефлексивный анализ деятельности (самодиагностика и самомониторинг); коррекция обучения.

Эффективность процесса обучения на каждом занятии рассматривается с точки зрения организации познавательной деятельности учащихся и управления этой деятельностью. Результат обучения выступает как состояние обученности и развития способностей к самообучению и саморазвитию на промежуточном и конечном уровне.

Технология преподавания, основанная на рефлексивном, субъект-субъектном взаимодействии; обеспечивает переосмысливание собственного опыта и максимально полное использование возможностей обучаемых; создает условия для самоорганизации как показателя личной и профессиональной зрелости участников образовательного процесса.

Технология учебной деятельности (на примере конструирования педагогических тестовых заданий) выступает как способность к самоуправлению своей деятельностью, которая развивается в процессе взаимодействия преподавателя с учащимися и студентами, поскольку обучаемые выполняют функции как исполнительские, так и управленческие, т. е. выступают сами для себя как объекты и субъекты управления. Уровень развития активности и самостоятельности зависит от того, насколько обучаемые овладели самоанализом, самомотивацией, целеполаганием, самоорганизацией, коррекцией своих действий, самоконтролем и самооценкой. В основе этих функций лежат рефлексивные процессы, через которые проявляется самоуправление развитием. Обучение студентов технологии самоуправления в учебной деятельности при конструировании педагогических контрольно-измерительных материалов осуществлялось через элективные курсы и в процессе преподавания учебных дисциплин специального профиля.

Проведенные в ходе опытно-экспериментальной работы исследования доказали эффективность технологии управления успешностью учения студентов на уровне преподавателя и студента, которые стали возможными в результате рефлексивного взаимодействия. Экспериментально установлено, что обучаемые, овладевшие технологией конструирования диагностических материалов, являют-

ся субъектами учебной деятельности. Профессиональная готовность конкурентоспособных специалистов НПО определяется как интегративная, динамическая система личностных образований, включающая личностный, функциональный и психофизиологический уровни организации, обеспечивающие им конкурентоспособность при выполнении профессиональной деятельности.

Таким образом, созданная педагогическая система управления качеством начального профессионального образования обеспечивает: профессиональную компетентность выпускников на основе включения их в интегрированную деятельность; качество профессиональной подготовки и адаптацию выпускников учреждений НПО к жизни и производству; организацию образовательного процесса в соответствии с требованиями работодателей; внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических и промышленных технологий; повышение качества преподавания путем стажировки преподавателей и мастеров производственного обучения на ведущих предприятиях, имеющих современное оборудование и технологии.

Развитая инфраструктура учреждений НПО с учетом выхода на конечный продукт материального производства позволяет обеспечить конечный результат педагогической системы управления качеством НПО – выпуск конкурентоспособных рабочих и специалистов, что доказывает ее внутреннюю и внешнюю эффективность.

Проведенное нами исследование эффективности педагогической системы управления качеством начального профессионального образования в Республике Хакасия не может претендовать на всесторонность и является одной из первых попыток в этой области. Вместе с тем, полученные нами данные могут быть использованы для определения эффективности управления качеством высшего профессионального образования при условии корректировки показателей управления качеством.

Библиографический список

1. Колесников, Л. Ф. Эффективность образования [Текст] / Л. Ф. Колесников // М. Педагогика. 1991. – 269 с.
2. Литвиненко, Э. В. Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением [Текст] / Э. В. Литвиненко // Педагогика. – 2004. – № 4. – 44 с.
3. Зверева, В. И. Образовательная программа школы: структура, содержание, технология разработки [Текст] / В. И. Зверева // М.: «Педагогический поиск», 1998.
4. Педагогический словарь [Текст]: М., 1960. – С. 543–544.
5. Севрук, А. И. Мониторинг качества преподавания в школе [Текст]: учебное пособие / А. И. Севрук, Е. А. Юнина // М: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.
6. Субетто, А. И. Квалитология образования [Текст] / А. И. Субетто // СПб. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.
7. Никитин, М. В. Модернизация управления развитием образовательных организаций [Текст]: Монография / М. В. Никитин. – М: Издательский центр АПО, 2001. – 221 с.

УДК 378.046+78

Шишлянникова Нина Петровна*Доктор педагогических наук, профессор кафедры музыки и музыкального образования Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, geran07@mail.ru, Абакан*

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА
К РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА
В ПРЕПОДАВАНИИ ИСКУССТВА В ШКОЛЕ**

Shishlyannikova Nina Petrovna*Doctor of pedagogical sciences, professor of Katanov State University of Khakassia, geran07@mail.ru, Abakan*

**TRAINING THE STUDENT-MUSICIAN FOR REALIZATION
OF INTEGRATED APPROACH
TO ARTS TEACHING AT SCHOOL**

Приступая к изучению курсов «Теория музыкального образования», «Методика музыкального образования», будущие педагоги-музыканты знакомятся с концепцией воспитания музыкальной культуры школьников, разработанной в 80-х годах прошлого столетия Д. Б. Кабалевским, как фундаментальной теорией, на основе которой современными авторами создаются программы и учебно-методические комплексы по музыке для учащихся. В концепции Д. Б. Кабалевского предвосхищен ряд качественно новых процессов в педагогике и образовании, свидетелями которых мы являемся сегодня. Направленность занятий музыкой на воспитание духовной культуры школьников, признание приоритета общечеловеческих ценностей, освоение музыки как живого образного искусства, «рожденного жизнью и неразрывно с нею связанного», вместо усвоения узко-предметных знаний, умений, навыков, – это далеко неполный перечень нововведений автора концепции.

В педагогику школьного образования впервые были привлечены различные виды искусства в условия урока музыки, а в 4 классе музыка во взаимодействии с литературой и изобразительным искусством явилась предметом специального рассмотрения на протяжении целого учебного года. Автором подчеркивалась необходимость и важность выявления глубоких внутренних связей музыки с другими видами искусства [1, с. 89–117]. Концепция Д. Б. Кабалевского существенно расширила развивающие возможности урока музыки и во многом позволила преодолеть в практике междисциплинарную разобщенность в преподавании предметов художественно-эстетического цикла.

Сегодня образование поставлено перед необходимостью формирования человека мобильного, способного к интеграции знаний, что поможет ему в дальнейшем осваивать смежные профессии, ориентироваться на рынке

труда и при необходимости – быстро переквалифицироваться. В этой связи идеи Д. Б. Кабалевского продолжают оставаться актуальными в современных условиях, в русле задач модернизации образования, развития художественной культуры как неотъемлемой составляющей гуманистической культуры личности. И в этом ничем незаменима интегрирующая, развивающая и воспитательная роль искусства, особенно на начальном этапе школьного образования.

Многолетний опыт работы автора в сфере музыкального образования (от учителя музыки до ученого, преподавателя вуза, осуществляющего подготовку студентов данного профиля), позволил разработать и апробировать в экспериментальном порядке модель преподавания предметов искусства в начальной школе на интегративной основе. Это обусловлено двумя причинами. Стремлением насытить жизнь школы искусством при недостаточном количестве учебного времени, отведенного на уроки музыки и изобразительного искусства. Необходимостью развития художественного мышления детей, обеспечивающего, как сказано в работах известного ученого в области художественного образования Б. П. Юсова, свободный перевод языка одного искусства на язык другого и переход от одного вида художественной деятельности к другому [3].

Данную модель отличают следующие особенности. В учебном плане начальной школы по-прежнему сохраняются отдельные уроки музыки, литературы, изобразительного искусства, но занятия ведутся на единых методологических принципах, на основе интегрированного взаимодействия учебного материала различных видов искусства в учебном процессе. Отобранный полихудожественный материал из программ по музыке, литературе, изобразительному искусству структурируется в модули по образно-тематическому признаку и осваивается за счет часов, отведенных на внеклассное чтение.

Межпредметный тематический модуль (МТМ) – это самостоятельная структурная дидактическая единица с более высоким уровнем сложности, со своими особыми функциями, которые принципиально не могут быть осуществлены на уровне преподавания отдельно музыки, отдельно литературы, отдельно изобразительного искусства. МТМ не только не противоречат предметной системе обучения, наоборот, сохраняют и используют ее в качестве своего функционального основания. Модули, концентрируя в себе объединяющую тему и идею (замысел), надстраиваются над отдельными предметами и направляют художественно-педагогический процесс на уроках искусства в единое русло. Завершается изучение каждого модуля обобщающим интегрированным уроком – художественным событием. Структура взаимодействия предметов в модуле наглядно показана на рис. 1.

На основе отобранного музыкального, литературного, изобразительного материала в начальной школе выделено и апробировано в практике шесть межпредметных тематических модулей.

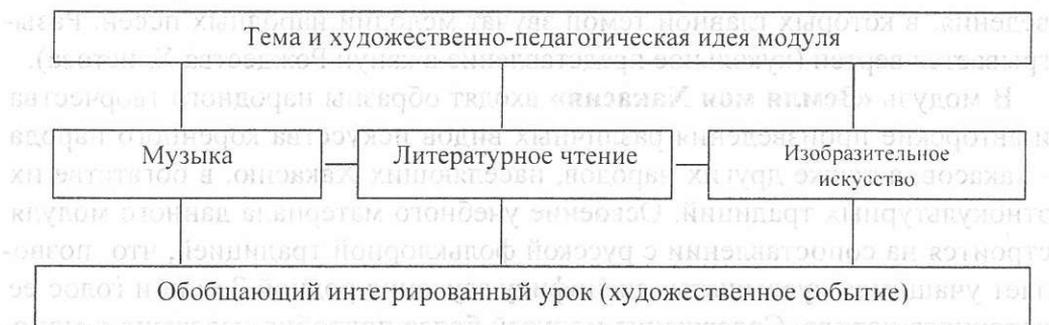


Рисунок 1 – Структура взаимодействия предметов искусства в модуле

Модуль *«Образы пространства и времени в жизни природы и человека»* объединяет произведения, раскрывающие своеобразие времен года в различных видах искусства разных стран и народов, раскрывает влияние природно-культурного ландшафта на мировосприятие того или иного народа. Это самый большой модуль, произведения которого изучаются в течение всего учебного года.

Произведения модуля *«Наполним музыкой сердца»* способствуют постижению музыкального звучания мира через умение вслушиваться в музыку литературных текстов и произведений изобразительного искусства, а также через собственное музыкальное, изобразительное и литературное творчество детей. В него входят литературные тексты, на страницах которых музыка является действующим лицом. Произведения живописи подбираются в соответствии с характером и настроением музыки и главной идеей литературного текста.

Модуль *«Сказка в музыке и музыка сказки»* расширяет возможности постижения музыкального начала в литературе через сказочные сюжеты, положенные на музыку. В центре внимания становятся сказки, былины, легенды, на сюжет которых написаны оперы и балеты. Подбираются иллюстрации художников к ним, а также самостоятельные живописные произведения, созвучные музыке и сказке. Практикуются задания на иллюстрирование музыкальных сказок с акцентом на выражение соответствующего характера и настроения в музыке.

В модуле *«Загляните в мамыны глаза»* сосредоточены произведения искусства на тему материнства (слушаем голоса матерей мира в различных видах искусства разных стран и народов). Это стихи и проза, картины старых мастеров и современных художников, звучание церковных песнопений о Матери Марии, разучивание песен о маме, подготовка выставки портретов мам и бабушек, написанных на уроках изобразительного искусства.

Модуль *«Наши истоки»* вбирает в себя произведения устного, музыкального и декоративно-прикладного народного творчества, способствующие постижению звучания жизни в русской фольклорной традиции. Фольклор изучается как синкретическое искусство, в единстве обряда, пения,

движения, слова, костюма, пейзажа. Дети слушают композиторские произведения, в которых главной темой звучат мелодии народных песен. Разыгрывается вертеп (кукольное представление в канун Рождества Христова).

В модуль «**Земля моя Хакасия**» входят образцы народного творчества и авторские произведения различных видов искусства коренного народа – хакасов, а также других народов, населяющих Хакасию, в богатстве их этнокультурных традиций. Освоение учебного материала данного модуля строится на сопоставлении с русской фольклорной традицией, что позволяет учащимся «услышать» специфику звучания родной Земли и голос ее коренного народа. Содержание модулей более подробно изложено в монографии автора данной статьи [2].

Внутреннее системное единство модулей обеспечивается направленно-стью познания окружающего мира школьниками через постижение музыкального звучания жизни. Тема модуля определяет подбор литературных произведений, музыкального репертуара для слушания и исполнения, произведений живописи и творческие задания для живописного воплощения в детских работах.

Материал нарабатывается на отдельных уроках музыки, литературы, изобразительного искусства, а затем вновь концентрируется на новом, более высоком уровне сложности и вмещается в обобщающий интегрированный урок (художественное событие), сценарий которого составляется совместными усилиями трех учителей (музыки, начальных классов, изобразительного искусства). Органическое слияние работы над текстом с музыкальным и живописным творчеством детей происходит благодаря художественно-педагогической идее как центральной мысли, скрепляющей все уроки и каждый конкретный урок в единое целое.

Содержательное наполнение модулей составляет учебный материал – литературные тексты, в которых действующим лицом является музыка, присутствует описание картин природы, пейзажей художников, театральных спектаклей и т. п. Эти тексты отобраны из книг для чтения и художественной дополнительной литературы для учащихся начальной школы. К ним подобраны созвучный музыкальный репертуар, зрительные ряды из живописных полотен и разработаны творческие задания для детей, направленные на целостное художественно-образное освоение ими учебного материала. Продуманы формы интегрированной творческой деятельности учащихся, а также формы и способы взаимодействия учителя музыки с учителем начальных классов и изобразительного искусства.

Слушая музыку или читая литературный текст, школьники учатся визуализировать художественные образы, ощущать аромат, насыщенность света-тени, колорит пространства, его объём, временные, температурные и другие характеристики. Перед детьми ставится задача соотносить и осознавать взаимосвязь этих характеристик в создании художественных образов. В процессе освоения учебного материала уроков искусства в представлениях учащихся возникает цельная, художественно-образная картина живого мира.

Совместные усилия трех учителей направлены на создание интегрального образовательного пространства, художественно-эстетической среды, способной формировать у школьников высокий художественный вкус, развивать гибкость их творческого художественно-образного мышления и потребность общения с искусством.

Содержание межпредметных тематических модулей отличается универсальностью и внутренней подвижностью, открыто для замены одних произведений другими, т.к. не привязано к определенной системе обучения. Наша модель была апробирована в системе развивающего обучения Л. В. Занкова, в образовательной системе «Школа 2100».

Достоинством разработанного интегрированного подхода в преподавании предметов искусства в начальной школе является интенсификация учебного времени за счет объединения усилий учителей в направлении общей темы и актуализации синтезирующих возможностей каждого из искусств. Это позволяет концентрировать внимание учащихся на единых корнях различных видов искусства и легко переходить от одного вида художественной деятельности к другому.

Интегрированный подход, стирая границы между родственными предметами, требует расширения функциональных возможностей учителя. Педагог должен быть полифункциональным. Будучи музыкантом, профессионально разбираться в особенностях других искусств и способах организации работы с художественными текстами, стихами, картинами художников и т.д. На расширение функциональных возможностей бакалавра по направлению «педагогическое образование» направлены стандарты третьего поколения в его вариативной части.

В Хакасском государственном университете теорию и практику внедрения интегрированного подхода в преподавание искусства в школе осваивают студенты – будущие учителя музыки в курсах «Теория и методика музыкального образования», «Музыкально-педагогические практикумы». Затем полученные знания и умения апробируются в ходе педагогической практики. На стадии завершения профессиональной подготовки студенты изучают спецкурс «Интегрированный подход к преподаванию музыки», где системно и более подробно излагается теория и практика реализации данного подхода.

Темы спецкурса:

1. Понятие художественной картины мира: мировоззренческий аспект.
2. Теоретические основы реализации интегрированного подхода в современном художественном образовании.
3. Психологические основы технологий интегрированного преподавания.
4. Специфика различных видов искусства в художественном освоении мира: литература как искусство слова.
5. Язык изобразительного искусства: средства выразительности живописи в художественном отображении мира.

6. Язык музыки как синтезирующий стержень взаимодействия искусств. Резонансно-ассоциативный метод.
7. Театр как синтез искусств: организация и содержание музыкально-театральной деятельности младших школьников.
8. Технология блочно-модульного структурирования учебного материала различных искусств.
9. Технология организации взаимодействия различных искусств на уроках музыки в начальной школе.
10. Технология создания интегрированных уроков искусства. Анализ интегрированного урока.

Ежегодно студентами специальности «Музыкальное образование» выполняются дипломные работы, где выпускники раскрывают отдельные аспекты этой проблемы или посвящают ей всю работу. К примеру, в 2010 году защищена дипломная работа на тему «Интеграция искусств на уроках музыки как основа полихудожественного развития школьников».

Изучение спецкурса способствует формированию более универсального специалиста, способного к интеграции знаний школьников в целостную художественно-образную картину мира, в которой искусство является базовым, культуuroобразующим слоем.

Библиографический список

1. **Кабалевский, Д. Б.** Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы [Текст] / Д. Б. Кабалевский // Программа по музыке. 1–8 классы. 3-е издание. – М.: Просвещение, 2006. – С. 5–18.
2. **Шишляникова, Н. П.** Взаимодействие искусств и их интеграция в обучение грамоте младших школьников [Текст] / Н. П. Шишляникова. – Абакан: Изд-во ГОУ ВПО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», 2011. – 127 с.
3. **Юсов, Б. П.** Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» [Текст] / Б. П. Юсов // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М.: Компания Спутник+, 2004. – С. 47–50.

УДК 378.01

Острикова Татьяна Александровна

Доктор педагогических наук, доцент по кафедре русского языка и методики, профессор кафедры русского языка и методики преподавания Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, t.a.ostrikova@mail.ru, Абакан

**ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА
НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ СМЕЖНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Ostrikova Tatiana Aleksandrovna

Doctor of pedagogical sciences, the associate professor of Katanov State University of Khakassia, t.a.ostrikova@mail.ru, Abakan

**UPDATING RUSSIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING
PROGRAM BASED ON THE INTEGRATION OF ADJACENT
APPROACHES TO THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING**

Содержание методической подготовки учителя русского языка требует непрерывного совершенствования с учетом развития методической теории и практики, которое должно иметь отражение в учебно-профессиональной литературе по предметной методике. Полагаем, что в вузовском курсе предметной методики требуют пересмотра прежде всего тема «Методика преподавания русского языка как наука» из раздела «Общие вопросы методики преподавания русского языка» [Баранов 2000, с. 5–21].

Подобные вводные темы целесообразно вывести из традиционного курса методики и включить в новую дисциплину – это может быть «Введение в методику преподавания русского языка». Такой подход позволит разграничить собственно методику преподавания русского языка в школе (далее МПРЯ) и науку о методике, точнее о системе частных¹ предметных методик, об обучении студентов этим методикам и т. д.

Системное освещение материала о разных частных МПРЯ поможет ориентировать будущего учителя во всем многообразии специальной литературы, позволит правильно осуществлять поиск информации, планировать методическое повышение квалификации и переподготовку.

Учителю-практику, загруженному повседневной работой в школе, самостоятельно овладеть всеми важными вопросами теории и практики обучения русскому языку как родному и неродному практически невозможно. Выход видится в разработке теории и практики *общей (интегративной)*

¹ Примечание. Понятия общая методика и частная методика (применительно к иностранным языкам) приняты в лингводидактике русского языка как иностранного [Шукин 2008, с. 186, 375].

методики преподавания русского языка, что будет способствовать дальнейшему самостоятельному развитию частных видов МПРЯ.

Для создания *общей методики* имеются необходимые теоретико-практические предпосылки. Частности, в целом сложился понятийно-терминологический аппарат лингводидактики, изданы первые словари-справочники [Львов 1997; Щукин 2008]. Появилось немало докторских и других научно-методических исследований по частным методикам русского языка (см. летопись авторефератов диссертаций и книжную летопись). В вузах разных регионов Российской Федерации созданы методические кафедры; в аспирантуре и докторантуре с 1951 года по настоящее время подготовлено немало дипломированных методистов-русистов.

Чтобы кратко обосновать необходимость общей МПРЯ, укажем частные направления методики. Вначале подчеркнем, что во 2-ой пол. XX века оформились два направления методики – общеобразовательное и коррекционное (специальное, дефектологическое), н-р: Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М., 1999; Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. – М., 1965; Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей. – М., 2000.

Понятно, что общая методика не есть простая сумма всем частных видов МПРЯ, в т. ч. видов коррекционной методики. Они могут быть самодостаточными, если применяются к однородному контингенту обучаемых. Н-р, в подготовительном классе российской школы могут учиться только иностранцы-билингвы с тюркским родным языком. В классе коррекционной школы могут обучаться только слепые, или только глухие, или только слепоглухонемые дети, но с нормальным умственным развитием.

Подобные варианты комплектования классов в большинстве школ РФ маловероятны, особенно на селе и в малых городах. Практически каждый учитель общеобразовательной школы сейчас работает в поликультурных школах, где в одном классе учатся россияне (как русскоязычные, так и билингвы) и иностранцы – в основном жители стран ближнего зарубежья (н-р, граждане Таджикистана). Если в обычном классе средней школы сидят и способные, физически здоровые дети, и билингвы, и слабовидящий ребенок, и школьники с пограничным умственным развитием, то обучение по «чистой» методике любого вида в принципе нереально. Для осуществления дифференциации и индивидуализации обучения словеснику надо знать важнейшие достижения всех частных МПРЯ, их адаптацию к условиям массового обучения. Именно это важно акцентировать в общей методике русского языка, а также разрабатывать многоаспектные типологии уроков русского языка, видов работ, технологий предметной подготовки, разноуровневой сквозной диагностики и т. д.

Чтобы определить проблемы общей МПРЯ, важно знать типы частных методик русского языка в рамках общеобразовательного направления.

М. Р. Львов выделяет в нём несколько «отраслей», «ветвей»: МПРЯ как родного; МПРЯ как второго языка в национальной школе; МПРЯ для ино-

странцев [Львов 1997, с. 115]. Данный перечень требует уточнения по ряду признаков.

Во-первых, важно называть логическое основание, по которому выделяются данные направления предметной методики. Если деление методик проводится по статусу русского языка (родной / неродной, государственный / негосударственный), то указанные «ветви» МПРЯ мы называем статусными. Как показала практика, данный рабочий термин студенты и учителя хорошо понимают и запоминают.

Во-вторых, важно разграничивать русский язык как родной государственный (для живущих в Российской Федерации) и просто русский язык как родной (н-р, в эмигрировавшей русской семье). Методика домашнего и группового обучения вне русской языковой среды развивается чаще всего практически. Теоретическая литература по МПРЯ посвящена в основном школьному обучению граждан России, н-р:

- 1) Алферов, А. Д. Родной язык в средней школе: опыт методики. – М., 1911.
- 2) Бунаков, А. Н. Методика обучения русскому языку в средних учебных заведениях. – М., 1914.
- 3) Афанасьев, П. О. Методика родного языка в трудовой школе. – М., 1923.
- 4) Бархин, К. Б., Истрина, Е. С. Методика русского языка в средней школе. – М., 1934.
- 5) Поздняков, Н. С. Методика преподавания русского языка. – М., 1955.
- 6) Текучев, А. В. Методика преподавания русского языка в средней школе. – М., 1980.
- 7) Сабаткоев, Р. Б. Теория и практика обучения русскому языку / Е. А. Архипова, А. Д. Дейкина, Т. М. Воителева, Г. А. и др. – М., 2005.
- 8) Методика преподавания русского языка в средней школе / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева – М., 2006.

В-третьих, традиционный термин *русский язык как иностранный* (РКИ) важно противопоставить термину *русский язык как неродной государственный* (допустимо сокращение РкГ). Это поможет стабилизировать названия соответствующего направления методики и позитивно повлияет на упорядочение библиографического описания методической литературы, на оптимизацию поисковых запросов потребителей информации. Н-р, источник по РКИ: Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров и др. – М., 1990. Источники по РкГ: Миртов А. В. Русский язык в национальных школах СССР: методика преподавания. – Ростов-на-Дону, 1929; Методика преподавания русского языка в школах Крайнего Севера / Т. К. Донская, Г. И. Баншиков, А. И. Якимович. – СПб, 2001.

Безусловно, учителя и ученые осознают проблемы обучения в одном классе русскоязычных школьников и детей, для которых русский язык не является родным, – об этом свидетельствуют публикации журнала «Русский язык в школе», н-р: Быстрова Е. А. Преподавание русского языка в много-

национальной школе // РЯШ. – 2007. – № 3, 4; Синева О. В. Уроки русского языка в разноуровневом и многоязычном коллективе // РЯШ. – 2007. – № 5; Налетова Т. Н. О проблемах преподавания русского языка в полиэтнических классах // РЯШ. – 2010. – № 11.

Эффективное обучение русскому языку полиэтнического контингента школьников требует знания достижений МПРЯ как родного и неродного. В XX веке указанные направления лингводидактики развивались практически параллельно. Это был закономерный процесс, позволивший каждой частной методике достичь определенного уровня развития. В период СССР был накоплен и обобщен огромный опыт обучения русскому языку в условиях национальных областей, округов, республик, и этот бесценный опыт на уровне теории и практики важно учитывать в современных школах РФ, в интегративной МПРЯ.

В словаре-справочнике М. Р. Львова указана ещё одна группа отраслей методики обучения русскому языку – развитие речи на дошкольном этапе, МПРЯ в начальной школе, в средней школе и вузе, что отражено в специальной литературе, н-р: Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2000.

Указанные «ветви» методики русского языка выделены по основным этапам обучения, поэтому соответствующие частные методики целесообразно называть этапными [Остриков 2006, с. 86]. Этот термин более точен, чем термин уровневые направления, потому что разные уровни (базовый, углубленный=расширенный) есть на каждом этапе обучения, в т. ч. в начальной и средней школах. Вполне понятно, что этапные виды имеют все статусные типы МПРЯ общеобразовательного и коррекционного направлений, однако все частные этапные методики русского языка исследуются в рамках своих отраслей /специальностей педагогической науки.

В частности, специфика языкового и речевого развития дошкольников рассматривается в теории и методике дошкольного образования (спец. 13.00.07). Проблемы МПРЯ с 1 по 11 классы общеобразовательной школы находятся в ведении теории и методики обучения и воспитания разного школьного уровня (этапа) в области русский язык (спец. 13.00.02). Методика обучения русскому языку в учреждениях начального и среднего профобразования (довузовский этап) относится к проблематике профессионального образования (спец. 13.00.08). Обучение студентов русскому языку в вузе, а также обучение предметной методике – это область интересов вузовской дидактики как раздела педагогики высшей школы, которая тоже рассматривается в рамках теории и методики профессионального образования (спец. 13.00.08).

Интеграция указанных этапных направлений МПРЯ может быть усилена более последовательным развитием идеи непрерывного обучения русскому языку и, главное, непрерывного изучения его методики [Острикова 2009].

Докторские диссертации нередко совмещают проблематику разных отраслей педнауки, но защищаются лишь по одной из специальностей.

Н-р, наша диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук посвящена проблемам школьной методики русского языка (13.00.02) и обеспечения профподготовки студентов по этой методике (13.00.08), однако защита проведена только по специальности 13.00.02.

В завершение статьи остановимся на идее *методической энциклопедии*, которую мы неоднократно предлагали коллегам. К сожалению, такого справочного издания, нужного потенциальным и реальным учителям и преподавателям русского языка как родного и неродного, пока не существует. Ответ коллег всегда единодушный: да, книга очень-очень нужна, но Вы пишете, а мы купим. Но разве может один специалист охватить то, что сделано сотнями учителей и ученых? Времена научных кентавров (М. В. Ломоносова, К. Д. Ушинского и др.) когда одна наука и даже несколько наук умещались в голове ученого, давно прошли.

Подчеркнем: методическая энциклопедия – это коллективный проект; работа над ним будет способствовать становлению общей методики русского языка и развитию частных МПРЯ; развитию системы описания, хранения и поиска специальной информации. За энциклопедию действительно трудно взяться, потому что нужны усилия десятков ученых, а также редакторов и корректоров. Требуется создание научно-методического периодического издания, а также библиографического справочника типа «Кто есть кто в методике преподавания русского языка как родного и неродного».

Если учитывать, что сейчас отсутствует государственный заказ принципиально важных изданий, то важно найти официального куратора, который может «протолкнуть» планирование долговременного гранта на подготовку методической энциклопедии – значимого труда, выходящего за рамки отдельных методических кафедр отдельных вузов и/или лабораторий Российской академии образования. Обязательно требуется привлечь к гранту опытных дипломированных методистов-русистов из всех национальных территорий Российской Федерации, а также известных лингводидактов из республик бывшего СССР.

Представить, что в 2020 году выйдет из печати энциклопедия «Общая методика русского языка» (она может называться иначе), совсем несложно, но сделать это в современных условиях реально трудно. Если учитывать, что многие интересные методические издания в силу их малотиражности сразу становятся недоступными не только для учителей, но и для вузовских специалистов. Если учитывать, что в большинстве вузов работает по 1–2 методиста русского языка; что не все преподаватели методики и не все кафедры МПРЯ сотрудничают друг с другом и отсутствует ассоциация российских преподавателей методики русского языка.

Однако, если думать о государствообразующей и развивающей функциях русского языка, можно лучше понять и значение всех его частных методик, и значение их интеграции в рамках общей методики, и важность обновления методической подготовки словесника, особенно если традиционная система подготовки учителя будет окончательно разрушена. Возможно, тогда

проект методической энциклопедии перестанет восприниматься как нереальный и постепенно обретет свое воплощение – для начала в общедоступном электронном варианте. Мы, конечно, будем продолжать работу в этом направлении...

Библиографический список

1. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка [Текст] / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. А. Ипполитова, М. Р. Львов. – М.: ИЦ «Академия», 2000. – 368 с.
2. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка [Текст] / М. Р. Львов. – М.: Рост, Скрин, 1997. – 256 с.
3. Острикова, Т. А. Научно-методическое обеспечение самостоятельной профессиональной подготовки студентов-словесников: монография [Текст] / Т. А. Острикова. – М.: Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2006. – 264 с.
4. Острикова, Т. А. Теория и практика методики обучения русскому языку: непрерывный курс : уч. пос. [Текст] / Абакан: Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2009. – 104 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: Т. 2 [Текст] – М-Я / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – 672 с.
6. Текучев, А. В. Методика преподавания русского языка в средней школе: учебник для студ. [Текст] / А. В. Текучев. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.
7. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Астрель, 2008. – 746 с.

УДК 378.01

Иргашева Тамара Гулямовна

Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник учебно-экспериментальной лаборатории национального и поликультурного образования Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, tamaraguliamovna@yandex.ru, Абакан

**ОБУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОДНА
ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ПРОБЛЕМ ВУЗОВСКОЙ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ**

Irgasheva Tamara Gulyamovna

Doctor of pedagogical sciences, leading research fellow of educational experimental laboratory of ethnic multicultural education at Katanov State University of Khakassia, tamaraguliamovna@yandex.ru, Abakan

**TEACHING TEXT ANALYSIS IN THE LESSONS
OF THE RUSSIAN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL
AS A MAJOR TEACHING METHODOLOGY PROBLEM
AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

Среди важных, ключевых проблем, связанных с профессиональной подготовкой студентов-филологов к будущей профессии учителя русского языка и литературы для общеобразовательных школ Российской Федерации, является культура устной и письменной речи. Причины для постановки этой проблемы в качестве актуальной для современной методики следующие.

1. Низкая речевая культура современного российского общества.
2. Низкий уровень пропаганды социальной роли русского языка как государственного, языка познания науки и культуры, языка межнационального и межкультурного общения в различных ситуациях социальной коммуникации.
3. Формальное отношение преподавателей-словесников в процессе чтения лингвистических, методических курсов к таким мировоззренческим вопросам, как «язык» и «речь», «язык и мышление», «русская речевая культура», «русский язык и межкультурная коммуникация», «русский язык и толерантность».
4. Недостаточная разработанность основ школьной и вузовской методики обучения культуре устной и письменной речи студентов-филологов, которым читается курс «Русский язык и культура речи» без учета специфических жанрово-стилистических особенностей профессиональной педагогической речи.
5. Ориентированность школьных преподавателей русского языка в 10–11 классах на подготовку к ЕГЭ, а не на осознанное употребление род-

ного русского языка в жанрах устной и письменной речи в соответствии с нормами современного русского литературного языка, в том числе орфографическими и пунктуационными; б) развитие и совершенствование всех четырех видов речевой деятельности учащихся в процессе изучения русского языка с учетом психологических и психолингвистических закономерностей восприятия, понимания, усвоения и продуцирования текстов как продуктов речевой деятельности.

Проведенные исследования профессором Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена Т. К. Донской (Санкт-Петербург) по изучению языковой /речевой подготовки студентов 1-го курса показали, что 40% из них не усваивают содержания учебно-научного и научно-популярного текста, что сказывается на качестве знаний и умений при обучении в вузе. На низком уровне находится логическое развитие выпускников школ, их неумение обосновывать свою точку зрения, доказывать выдвинутый тезис, последовательно и аргументировано, убедительно и доступно развивать тему высказывания, воздействуя на мысль и чувства слушателей» [6, с. 15].

Новые аспекты содержания, форм и технологий обучения русскому языку в средней школе на современном этапе связаны одной из самых перспективных тенденций нашего времени – включением текста в учебный процесс, его анализом и порождением. Теория текста помогла сформировать и уточнить методику развития связной речи на основе типовых признаков текста (Теория и практика обучения русскому языку, 2007). Тексториентированный, коммуникативно-деятельностный, этнокультуроведческие подходы к предметам гуманитарного цикла называются в числе основных методических проблем обновленного филологического образования в Концепции образовательной области «Филология» (филология – это наука, которая изучает культуру народа на основе созданных им текстов и включает в себя языкознание, литературоведение и другие науки, связанные со словом, словесностью). Текст – центральный компонент структуры языкового учебника, именно через текст реализуются все цели обучения в их комплексе: коммуникативная, образовательная, воспитательная. Через текст ученик усваивает новые знания и ценности, духовную культуру своего народа, уточняет нравственные и эстетические позиции. Текст – это сложное, многостороннее и многослойное образование. Текст – это реальная единица общения. «Текст – важнейшее лингвистическое понятие. В нем сходятся все сведения о языке, речи» [12, с. 4]. Текст – важнейшее явление в речевом общении и наиболее крупная единица анализа при изучении русского языка. В отличие от языка (система звуков, морфем, слов, предложений и правил их соединения) и речи (употребление языковых средств по существующим правилам), текст – это целостное речевое произведение, в котором получил отражение определенный замысел его автора. Все составляющие текст большие и малые части, а также их элементы связаны между собой и соотносятся с целью автора, ситуацией общения с адресатом. Он неотрывен от личности автора, сферы и ситуации общения.

Переход к антропоцентрической образовательной парадигме означает, что основной целью образовательного процесса является формирование личности ученика. Еще в 80 годах XX века профессор кафедры методики преподавания русского языка МПГУ М. Т. Баранов прозорливо отмечал необходимость формирования мировоззрения учащихся на уроках русского языка. Данная установка меняет и функции текста, которые признаются, как отмечает в своих работах доцент вышеназванного высшего учебного заведения О. Н. Левушкина, в русле текстовой деятельности учащегося как субъекта образовательного процесса.

Текст в современном лично ориентированном учебном процессе выполняет следующие функции:

- когнитивную, так как именно текстовая деятельность личности способствует пополнению, расширению знаний учащихся о языке и мире в целом;
- коммуникативную, поскольку текст является единицей общения;
- эстетическую, потому что образцовый текст служит для ребенка эстетическим идеалом речи;
- креативную, так как авторский текст является основой для творчества в самостоятельной речевой деятельности учащихся;
- культурную, при реализации, которой текст становится источником знаний о культуре своего и других народов не только на уровне содержания, но и на уровне средств выражения культурных смыслов;
- аксиологическую, поскольку работа с текстом, являющимся воплощением общечеловеческой и национальной культуры, способствует формированию системы ценностей, мировоззрения у учащихся.

Современный процесс обучения русскому языку должен строиться таким образом, чтобы текст выполнял как можно больше функций. Креативность (творческая направленность) в таком случае должна быть неотъемлемым качеством текстовой деятельности учащихся. Однако этот аспект работы с текстом как необходимый, обязательно реализуемый в современном учебном процессе отмечает лишь небольшая часть учителей-словесников. По данным исследования доцентом кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета О. Н. Левушкиной среди опроса учителей г. Москвы « их количество составляет 7,8%» [9, с. 142]. В то время как Л. С. Выготский называл творчество нормой детского развития. Творческой деятельностью Л. С. Выготский называет «такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся в самом человеке» [4, с. 3].

Какую же текстовую деятельность учащихся можно назвать творческой?

В школьной практике текст используется в разных этапах изучения грамматического материала, как правило, в качестве дидактического материала. Ведущим методом, который используется в работе с текстом при обучении русскому языку, является анализ текста. Анализируя текст на за-

нениях русского языка, преподаватели чаще всего концентрируют внимание учащихся, студентов на лингвистической стороне явления, не беря во внимание живую, социальную природу языка. От односторонности такого восприятия любого языкового явления предостерегал М. М. Бахтин. Подчеркивая живую диалогическую природу языка, филолог отмечает: «Слово хочет быть услышанным, понятым, отвеченным и снова отвечать на ответ. Оно вступает в диалог, который не имеет смыслового конца» [3, с. 306]. Именно такого отношения к языку, а значит, и к тексту, требует современная парадигма образования. Необходимо, как считают сегодня многие ученые: профессора МПГУ А. Д. Дейкина, Н. А. Ипполитова, Т. М. Пахнова; доценты Т. М. Фалина, О. Н. Левушкина и др. формировать у школьников представление о языке не как о навсегда застывшей, а как о динамичной системе, характеризующей функционирование языковой личности.

В соответствии с функциями текста в современном образовательном процессе становится востребованным такой способ текстовой деятельности, который формирует все виды филологической компетенции, развивает ценностный взгляд на текст, влияет на мировоззренческие основы личности. Деятельность оценочная, эмоциональная, динамичная, позволяющая научить школьника, студента выражать свое собственное отношение к авторскому высказыванию. Таким способом текстовой деятельности должна быть **характеристика текста**.

Характеристика, в общем, своем значении предполагает описание характерных, отличительных качеств явления в его целостности. В отличие от анализа, характеристика и как процесс, и как результат деятельности, и как способ этой деятельности предполагает опору на две мыслительные операции: *анализ* с целью выявления и рассмотрения отличительных черт данного явления и *синтез*, предполагающий осознание выявленных черт как единства, *характерного для именно данного явления. Следовательно, характеристика текста является деятельностью, направленной на целостное его восприятие путем выявления и описания его специфических черт и их синтеза* (выделено нами – Т. И.).

Давая характеристику тексту, ученик, студент под руководством преподавателя рассматривает его не отстраненно, но в контексте индивидуальной базы собственных знаний, контексте авторской системы ценностей, в контексте собственных особенностей индивидуального восприятия текста.

«Направленность характеристики как способа деятельности на формирование умения подростка выразить свое отношение к тексту позволяет учащемуся встроить эту оценку в собственную систему ценностей. Делает характеристику целостным видом текстовой деятельности, направленную на формирование всего комплекса филологических компетенций учащихся, и чрезвычайно востребованным, поскольку способствует не отстраненному восприятию языкового явления, но «дает возможность формировать отношение учащихся к родному языку, осознавать материальные и духовные ценности носителей языка» [5, с. 13].

Создание характеристики текста является многокомпонентной творческой деятельностью.

Первым традиционным этапом работы с текстом является знакомство с текстом. Следующая составляющая характеристики текста – аналитическая деятельность, направленная на понимание текста, а значит, на выявление особенностей употребления автором языковых единиц, грамматических категорий, использования изобразительно-выразительных средств. Такая аналитическая текстовая деятельность будет творческой, если обнаруженные особенности текста рассматриваются с функциональной стороны, то есть выясняется, зачем, с какой целью употреблены определенные слова, использованы определенные грамматические категории. Только в этом случае учащиеся будут создавать новое знание, поскольку на этом этапе начинается интерпретация текста, «творческое воссоединение всех названных операций, в результате чего возникают и вновь формируются мысли, предложения, выводы, обобщения» [7, с. 34].

Синтетическая интерпретационная деятельность учащихся, направленная на объединение полученной информации в новое целостное знание о смыслах, выраженных в тексте, является *вторым* этапом творческой текстовой деятельности. Она завершается формулировкой проблем текста. Выявление и формулирование проблем, освещенных автором в данном произведении, также является творческой деятельностью. Выражение собственного отношения к проблемам, которые осветил автор в данном тексте, способам выражения авторской позиции – является наиболее креативным этапом создания характеристики текста. Молодой человек не пересказывает авторское произведение, а создает собственный текст, ограниченный жанровыми рамками, отражающий, с одной стороны, сложившуюся на этапе понимания точку зрения автора, с другой – собственную точку зрения. Таким образом, ребенок, создавая характеристику текста, отражает собственное мироощущение, он пытается сформулировать собственное высказывание, которое, по словам Л. С. Выготского, и является тем «новым», тем «построением» собственного «ума или чувства», которое «живет и «обнаруживается» только в каждом из них самих [4, с. 3], что и становится проявлением истинного творчества.

Таким образом, **характеристика текста** – это творческий способ учебной текстовой деятельности учащихся, студентов, подразумевающий работу с текстом как высшей в дидактическом, коммуникативном, культуроведческом и мировоззренческом плане единицей языка и речи. Такой вид текстовой деятельности, как характеристика, позволяет, с одной стороны, работать со смыслами текста, с другой стороны, давать тексту оценку с определенной точки зрения, формируя тем самым систему ценностей учащихся. Обучение характеристике текстов способствует не просто формированию знаний, умений и навыков, а «работает» на достижение всего комплекса результатов, обозначенных в современных образовательных документах: личностных, метапредметных, предметных. «Этот способ учебной тексто-

вой деятельности способствует созданию ценностного отношения к языку, формированию и развитию духовно-нравственного потенциала учащихся на основе работы с текстом» [10, с. 144].

В процессе изучения дисциплины «Лингвистики текста» ученики должны получить представление о тексте как феномене языка и речи, ознакомление их с различными подходами к тексту как объекту лингвистического анализа, как феномену культуры. Анализ текста в системе филологического обучения учащихся является качественно новым этапом изучения языка. Знакомство с курсом «Лингвистика текста» формирует коммуникативную компетенцию школьников и навыки создания текстов разных стилей и жанров. Дисциплина «Лингвистика текста» носит синтезирующий характер и обобщает лингвистические знания учащихся о единицах языка разных уровней. Этот курс находится на пересечении таких дисциплин, как текстология, риторика, поэтика, и ассимилирует в себе накопленный историей культурологический потенциал. Единство лингвистических и культурологических исследований, служащее основой курса «Лингвистики текста», призвано скорректировать содержание и организацию филологического образования в профильных классах. Эту информацию студенты получают на лекциях, а закрепляют на практических занятиях. Курс, посвященный теории текста, имеет собственный предмет, цели и задачи.

Предметом изучения является одна из основных функций языка – функция создания текста.

Основными задачами курса являются: 1) изучение признаков и основных категорий текста; 2) рассмотрение принципов построения целостного текста; 3) изучение основных средств и способов межфразовой связи; 4) определение методики лингвистического анализа текстов разных уровней и жанров; 5) знакомство с типологией текстов; 6) рассмотрение межтекстовых взаимодействий.

На практическом занятии по методике обучения русскому языку преподаватель может проанализировать вместе со студентами особенности текста на примере тахпахов. Тахпах, сарын – один из самых любимых и популярных песенных жанров хакасского фольклора.

«Живет в селе Усть-Чуль тихая, скромная, маленького роста женщина. Это, как говорят односельчане, наша Дуся. Ее знает вся Хакасия. Она – Евдокия Петровна Тыгдымаева – тахпахчи, народная певица.

Недавно ей было присвоено звание «Чон узы», что значит «Народный мастер». Это – знак любви народа своей любимой певице за ее большой талант сочинять песни-тахпахи и исполнять их в народном духе – напевно, протяжно, на ходу импровизируя слова и мелодию. На состязаниях тахпахчи никто не перепоет ее, не победит. Она поет о своей земле, о том, какая она красивая, большая и какие трудолюбивые люди живут на ней» [2, с. 43].

Хакасия – многонациональная республика. В ней сегодня проживает более ста национальностей. На территории Хакасии тысячелетиями накапливались и складывались культурные ценности. Искусство тахпаха заклю-

чается в даче ответа партнеру в импровизированном песенном состязании («тахпахтазарга»), а сарын есть сюжетная песня, поющая одним певцом-сарынчи, не ожидающим ответного слова-пения. Тахпахи тематически разнообразны: патриотические, любовные, социального протеста, о судьбе народа и др. Структурно – четверостишия, основанные на художественном параллелизме: сопоставление человеческого с явлением природы. Искусство тахпаха отличается занимательностью, обаянием. Тахпах создается как стихотворный, песенный ответ на песню вопрос, складывается мгновенно, экспромтом, вступившими в песенное состязание. Складываются тахпахи, соблюдая строгие правила его построения, которые сводятся к следующему: двойственность, двучленность уклада. Тахпах чаще всего состоит из 2-х четверостиший. (Есть 16-стишные). В первом четверостишии утверждается определенная мысль, оформленная художественно, образно. Во втором - та же мысль, но художественные образы видоизменяются, варьируются, чем закрепляются в нашем сознании то, о чем было сказано в 1-м четверостишии. Мелодии тахпахов отражают ландшафт того региона, где они создаются. В таежной и подтаежной местности, где преобладают горы и тайга, мелодии быстрее, чем в степной зоне. В степной зоне мелодии тахпахов как будто хотят сказать: «Вся степь впереди, куда торопиться» [11, с. 177]. Собираение и запись тахпахов, как отмечает М. С. Арчимаева, производились учеными еще в дореволюционной России. «Наиболее многочисленные и полные записи тахпахов были переведены известными представителями российской академической науки – академиком В. В. Радловым и первым ученым-хакасом Н. Ф. Катановым» [1, с. 250].

В конце занятий преподаватель подводит студентов к выводам: в традиционных культурных ценностях кроется огромный, еще в должной мере не использованный потенциал для духовного развития народов Хакасии. «Для прекрасной возможности своевременной интеграции в мировое культурное сообщество, и это можно сделать благодаря изучению, анализу, созданию и использованию различных текстов, также текстов устного народного творчества» [8, с. 163].

Создание методической системы обучения школьника и студента анализу и характеристике текста стало насущной необходимостью современной методики преподавания русского языка.

Библиографический список

1. Арчимаева, М. С. Особенности преподавания песенного фольклора на уроках хакасского языка и литературы. Родной язык в системе образования: Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции, 23 окт. 2009 г. / отв. ред. Т. Г. Боргоякова. – Абакан. : Изд. ГОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2009. – 260 с.

2. **Балгазина, А. Н.** Моя Хакасия. Книга для чтения по программе «Культура, литература и история родного края» / Пособие для учащихся 1–2 кл. / А. Н. Балгазина. – Абакан: Хакаское кн. изд-во, 2001. – 208 с.
3. **Бахтин, М. М.** Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа [Текст] / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: ИСКУССТВО, 1979.
4. **Выготский, Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. Для учителя [Текст] / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
5. **Дейкина, А. Д.** Характеристика русского языка как объекта изучения в школьном курсе [Текст] / А. Д. Дейкина // Проблемы современного филологического образования. Межвузовский сборник научных статей. Выпуск 6 / Под ред. С. А. Леонова. – М.: Ярославль: МПГУ – РЕМДЕР, 2005.
6. **Донская, Т. К.** Актуальные вопросы вузовской методики обучения культуре устной и письменной речи учителей-филологов. Вузовские формы обучения: современное состояние и перспективы развития [Текст] // Материалы межвузовской научно-практической конференции / Сост. Проф. А. Д. Дейкина, проф. Е. Г. Шатова, доц. Л. Ю. Комиссарова. – Москва: РЕМДЕР, 2007. – 176 с.
7. **Ипполитова, Н. А.** Текст в системе обучения русскому языку в школе [Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 167 с.
8. **Иргашева, Т. Г.** Лингвистика текста как составная часть теории межкультурной коммуникации в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов // Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации: Материалы Международной научно-практической конференции (18–19 марта 2010 г.). – М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2010. – 516 с.
9. **Левушкина, О. Н.** Характеристика текста как способ творческой деятельности учащихся. Язык, культура, личность: развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка: материалы Международной научно-практической конференции (17–18 марта 2011) / сост. и науч. ред. А. Д. Дейкиной, А. П. Еремеевой, Л. А. Ходяковой, О. Н. Левушкиной. – М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2011. – 456 с.
10. **Майнагашева, В. Е.** Тахпах, Сарын. – Энциклопедия Республики Хакасия. П. т. – Абакан: ООО «Поликор», 2008, 177 с.
11. **Солганик, Г. Я.** Стилистика текста [Текст]: Учеб. пособие / Г. Я. Солганик. – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 256 с.

УДК 378.01

Морогин Владимир Григорьевич

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и клинической психологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, morogin_vg@khsu.ru, Абакан

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ**Morogin Vladimir Grigorievich**

Doctor of psychology, professor, professor in general and clinical psychology at N. F. Katanov Khakhas State University, morogin_vg@khsu.ru, Abakan

PSYCHOLOGICAL CONCEPT OF IDENTITY

В XXI столетии стихийная миграция населения, захлестнувшая практически все европейские страны, принимает все более глобальный характер, а некоторые территории Старого Света являются полинаселенными уже в течение нескольких столетий. Но если в колониальной Европе миграция была связана, в основном, с перенаселением метрополий, то в современном мире постоянные перемещения людей из одного региона в другой обусловлены иными объективными причинами, такими как экономические, социальные, политические кризисы, преступная деятельность, а также субъективными психологическими факторами, которые нередко оказывают существенное влияние на миграционные процессы представителей различных этнических групп. В современной России миграция носит преимущественно внешний характер и проявляется, с одной стороны, в оттоке интеллектуально развитой части населения за пределы страны («утечка умов») и в постоянно прибывающей, как правило из среднеазиатских и юго-западных регионов РФ, дешевой неквалифицированной рабочей силы. По этой причине в России сложилась ситуация, когда предприниматели, особенно в отрасли, занимающейся жилищным строительством, в погоне за сверхприбылями, фактически используют рабский труд.

Длительное проживание на одной территории различных этносов способствует постепенному смешению культур, что в итоге может привести к формированию нации. Этот процесс сопровождается навязыванием иных, нередко чуждых психотипу этноса, ценностей, традиций и обычаев. В современной социологии это принято называть этнической толерантностью, хотя содержание ценностей, насильственно внедряемых в этнос, отвечает лишь потребностям правящего меньшинства.

С другой стороны, любая попытка проникновения в природную структуру этноса и, тем более, ее изменения, активизирует выработанные тысячелетиями защитные механизмы. Ведь этнос – это естественная общественная структура, складывающаяся в течение очень длительного времени. Она включает в

себя не только психотип как систему архетипов коллективного бессознательного, но и сформировавшиеся в процессе становления анатомические, физиологические, биохимические, а также внешние антропологические признаки, по которым можно безошибочно определить представителя того или иного этноса. Нация же – искусственное образование, создаваемое государством; у нее нет ни антропотипа, ни психотипа, а есть только набор продекларированных ценностей, наполненных потребностным содержанием правящего меньшинства. В полиэтническом государстве конфликт между содержанием декларируемых государством общественных и этнически детерминированных родовых ценностей всегда приводит к революциям.

Каждая этническая группа, благодаря своей уникальной истории, несет в себе неповторимое психологическое содержание, которым наполняется родовая подструктура ценностно-потребностной сферы личности каждого ее представителя. Его несоответствие содержанию общественных ценностей и становится глубинной причиной межэтнических конфликтов. Особенно ярко это проявляется в ситуациях, когда этнос проживает не на своих исконных территориях. Вынужденное, а нередко преднамеренное, насильственное навязывание чуждых этносу общественных ценностей предопределяет возникновение внутриэтнического конфликта, который становится двигателем межэтнических столкновений. Внешние формы проявления этого конфликта могут быть самыми разнообразными: негативизм, вербальная и физическая агрессия, геноцид, расизм. Переход внутреннего конфликта во внешнюю форму – это активное сопротивление общественным ценностям, не соответствующим родовой природе этноса. Сейчас в России идет интенсивный процесс насильственной подмены традиционного содержания ценностей этносов, проживающих на территории РФ, другим, преимущественно западного образца.

Отсюда появляется необходимость глубинного исследования причин и факторов несоответствия содержания общественной и родовой подструктур ценностно-потребностной сферы личности и этноса. Это даст возможность представить психологический механизм межэтнического взаимодействия с точки зрения не социальной, регулярно переписываемой под себя каждым новым правителем, а антропологической, человеческой истории, прогнозировать возникновение межэтнических конфликтов и, по возможности, заранее предотвращать их.

Каково этническое содержание человеческих ценностей, с помощью каких психологических механизмов оно приобретает общественную и родовую форму, какова природа внутри- и межэтнических конфликтов, к каким последствиям они могут приводить и есть ли возможность их прогноза и контроля – эти вопросы сегодня особенно актуальны.

Ценностно-потребностная сфера личности

Социально-психологические исследования и практика жизни свидетельствуют, что у каждого индивида формируется огромное число разнообразных потребностей, и чем их больше, тем психологически богаче становится

личность. П. В. Симонов отмечает, что «конкретный набор потребностей, их иерархия, доминирующее положение одних побуждений и вспомогательная роль других составляют «ядро» личности, наиболее существенную ее характеристику. Хотя любому человеку присущи все группы потребностей, их индивидуальная композиция уникальна и в наибольшей мере определяет неповторимость личности» [27, с. 42].

Жизнь человека всегда опосредовано системой общественных ценностей, транслируемой той социальной средой, в которой он живет и действует. Ценность – универсальная психологическая категория, в то время как потребность предельно конкретна, но ни то, ни другое отдельно в человеке не существует, так как не бывает формы, не наполненной содержанием, как и не оформленного содержания. Такой подход стал основанием для введения в систему психологических понятий нового термина «ценностно-потребностная сфера личности», который позволяет соотнести категории ценности и потребности как в содержательном, так и в динамическом аспектах, и разработки концепции ценностно-потребностной сферы личности (ЦПСЛ) [13–23].

С точки зрения этой теории ценностно-потребностная сфера личности включает в себя две формообразующие составляющие. Первая – это номинальная система общественных ценностей, которая должна быть наполнена индивидуальным потребностным содержанием. Общественные ценности выполняют роль формирующего шаблона, ограничивающего индивидуальные потребности человека. В результате такого влияния они могут удовлетворяться лишь в социально приемлемой форме. Вторая составляющая ЦПСЛ – глубинные архетипические ценностные формы, родовые мыслительные стереотипы и паттерны поведения, которые тоже оказывают формирующее действие на индивидуальную потребностную структуру. Системы коллективных архетипических ценностей придает ценностно-потребностной сфере личности своеобразную родовую окраску (рис. 1).

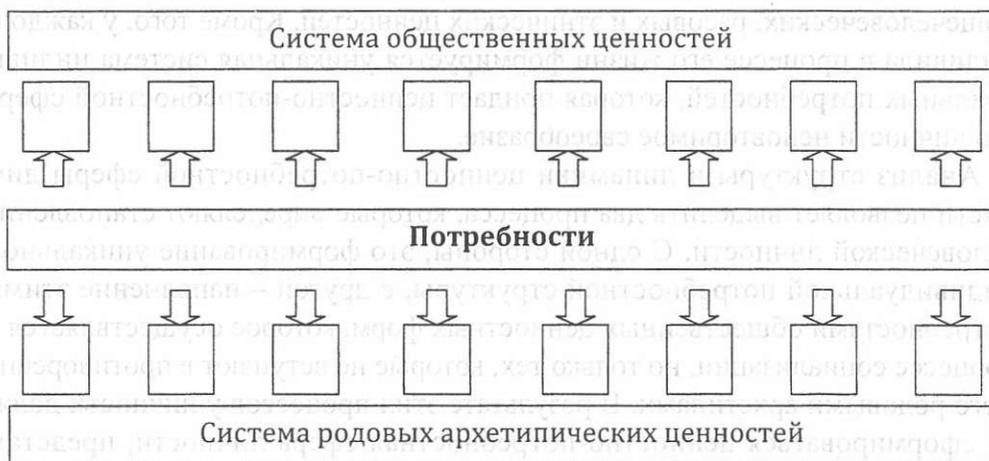


Рисунок 1 – Схема формирования ценностно-потребностной сферы личности

Таким образом, уникальная система индивидуальных потребностей, формирующаяся в процессе всей жизни человека, попадает под пресс двух мощных факторов – системы общественных ценностей, выражающей интересы социума и государства и обеспечивающей социально приемлемое удовлетворение индивидуальных потребностей, и системы коллективных архетипических ценностей, которая придает потребностям человека как представителя определенного этноса родовую окраску.

Подструктура общественных ценностей относительно стабильна и постоянна, она практически не зависит от типа общественно-экономической формации и господствующей идеологии и определяет поведение человека в социально типичных ситуациях. Но, в то же время, ее содержание в значительной степени детерминировано социальными и политическими факторами. Трудности, с которыми сталкивается личность при необходимости совместить свои уже сформировавшиеся и устоявшиеся потребности с новым содержанием общественных ценностей особенно ярко проявляются у людей, по тем или иным причинам вынужденных сменить привычную культурную среду [32].

Система архетипических ценностей представляет собой родовое наследие индивида, которое передается из поколения в поколение, от предков потомкам точно так же, как наследственные антропологические признаки. Архетипические ценности могут отражать различные уровни коллективного бессознательного, поэтому следует выделять общечеловеческие, одинаковые для всех людей; расовые, характерные для отдельной расы; этнические, сформированные в рамках конкретной этнической группы и индивидуальные ценности. Однако речь идет не о разных системах ценностей, а о различном их содержании. И общечеловеческие, и расовые, и этнические, и индивидуальные ценности представляют одни и те же формы, но наполненные разными потребностями. Иными словами, в ходе естественного развития человечества формируются как потребности, общие для всех людей, так и для отдельных рас и этносов. Они и определяют конкретное содержание общечеловеческих, расовых и этнических ценностей. Кроме того, у каждого индивида в процессе его жизни формируется уникальная система индивидуальных потребностей, которая придает ценностно-потребностной сфере его личности неповторимое своеобразие.

Анализ структуры и динамики ценностно-потребностной сферы личности позволяет выделить два процесса, которые определяют становление человеческой личности. С одной стороны, это формирование уникальной индивидуальной потребностной структуры, с другой – наполнение этими потребностями общественных ценностных форм, которое осуществляется в процессе социализации, но только тех, которые не вступают в противоречие с его родовыми архетипами. В результате этих процессов у личности должна сформироваться ценностно-потребностная сфера личности, представляющая собой «личностный компромисс» индивидуальной потребностной иерархии с системами общественных и родовых архетипических ценностей.

Ценностная идентичность

Важнейшей характеристикой ценностно-потребностной сферы личности является ценностная идентичность. Иногда как синоним идентичности используется термин «аутентичность». В концепции К. Роджерса примерно ту же смысловую нагрузку несет понятие конгруэнтности. Это – самоотождественность личности, выражающаяся в степени соответствия ее индивидуальных потребностей, с одной стороны, системе общественных ценностей и требованиям родового архетипического бессознательного – с другой.

Уже сам факт взаимодействия потребностной структуры личности с этими двумя формообразующими факторами указывает на то, что ценностная идентичность должна быть представлена двояко: как продукт общественных требований, предъявляемых индивиду социумом, и как реализация родового архетипического наследия человека. И социальная, и архетипическая самоотождественность по своей природе является ценностной, точнее ценностно-потребностной. Первая формируется в процессе социализации и проявляется в виде идентификации (профессиональной, этнической, половой); вторая передается от предков потомкам и познается в ходе индивидуации (А. Маслоу [12] называет этот процесс самоактуализацией) как идентичность, которая так же может осознаваться, как этническая, профессиональная, половая.

Несоответствие потребностного содержания личности навязываемым извне общественным ценностям или родовым архетипическим формам становится предпосылкой для возникновения внутриличностного конфликта. Он также может проявляться в двух формах: в классическом психогенном виде, в частности, в форме невроза, либо как эндогенный конфликт, обусловленный глубинными архетипическими причинами. В любом случае внутриличностный конфликт – это конфликт самоотождественности, но в первом варианте это кризис идентификации, а во втором – идентичности.

Возможен конфликт и между общественной и архетипической составляющими ценностно-потребностной сферы личности, когда социальные нормы общества вступают в противоречие с содержанием родовых ценностей. В идеальном государстве общественная и архетипическая системы ценностей должны совпадать, но если противоречие между ними все же возникает, то такой конфликт носит уже не внутриличностный, а общественный характер, потому что, несмотря на то, что он происходит во внутреннем мире конкретной личности, проявляться он будет в актах массового социального поведения. Каким будет это проявление, зависит от силы коллективного бессознательного этноса. Л. Н. Гумилев [3] считал этот фактор самой важной этнической характеристикой и называл его пассионарностью, а духовных лидеров этноса – пассионариями. Важен также параметр времени: сначала, как правило, наступает период социальной пассивности, но это только затишье перед бурей; потом процесс становится активным и может проявиться в форме различных актов гражданского неповиновения. Всемирная история, как и история нашей страны, знает немало примеров бун-

тов, восстаний, революций, повлекших за собой многочисленные жертвы, которые были спровоцированы непродуманными попытками правительств противопоставить государственные (а чаще свои личные) интересы родовым архетипическим ценностям. Яркий современный пример такого конфликта – мусульманская проблема: содержание навязываемых исламскому миру западных ценностей противоречит их родовым архетипам.

Решить проблему общественно-родового конфликта проще всего в моноэтническом государстве. Для этого необходимо привести содержание декларируемых властью общественных ценностей в строгое соответствие с родовыми архетипами этноса. Однако в мире уже не осталось ни одной страны, на территории которой проживали бы представители только одного этноса. А, так как формирование нового этноса – процесс, длящийся тысячелетиями в условиях строгой изоляции, появление новых этнических формирований в современных условиях невозможно. Речь может идти лишь о нациях – искусственных полиэтнических общественных образованиях, создаваемых государством. Поэтому государственное решение проблемы общественно-родовых конфликтов связано с серьезными трудностями. Возможны два пути:

1. Наполнение общественной ценностной подструктуры таким содержанием, которое соответствовало бы потребностям всех этнических групп, населяющих данный регион. Но эта задача под силу лишь очень умным и мудрым правителям, каковые в современной действительности не встречаются. С целью создания такого идеального государства древнегреческий мыслитель Платон 2,5 тысячи лет назад предлагал убрать всех политиков и передать управление государством ученым.

2. Второй путь – путь компромисса, который выбрали многие развитые страны. Содержание общественных ценностей приводится в соответствие с родовыми ценностями государствообразующего этноса, составляющего большинство населения. Этнические меньшинства, таким образом, остаются в несколько ущемленном состоянии, поэтому некоторая общественно-родовая напряженность остается. Но если число этносов в государстве не очень велико, такая ситуация не приводит к революционному взрыву. Но, как только несколько полиэтнических стран объединяются в один союз, число этносов возрастает, выделить государствообразующий этнос становится невозможно, и в результате происходит социальный катаклизм. Современная ситуация в ЕвроСоюзе – яркое тому подтверждение: как только этнос, например, греческий, ранее считавшийся государствообразующим, становится одним из этнических меньшинств, сразу возникает революционная ситуация. В России положение еще опаснее, потому что на ее территории проживают более 150 этнических формирований, государствообразующая нация – русские, а навязываемое им содержание общественных ценностей – приоритет материальных потребностей над духовными, пропаганда обогащения любыми способами, карьеризм и т. п. – очень сильно отличается от их родового архетипического наследия.

Осознание индивидом самоидентичности происходит по-разному. Социальная идентификация фактически предопределена общественными ценностями, юридическими и моральными законами, групповыми нормативами поведения. Она формируется в виде системы аттитюдов, определяющих поведение человека в социально типичных ситуациях. Этот процесс идет в направлении от первоначально осознанных поведенческих форм к их постепенной интериоризации. Психологический механизм формирования аттитюда – приведение индивидуальной потребностной структуры в соответствие с содержанием системы общественных ценностей. Если потребности личности не вступают с ним в противоречие, формируется аттитюд, если вступают – возникает классический психогенно обусловленный конфликт, который может выразиться в виде, например, невротической реакции. В социальной психологии формирование системы аттитюдов описывается как социальная идентификация, разворачивающаяся в русле глобального процесса социализации, главная цель которой – сформировать у индивида как можно больше полезных автоматизированных форм приспособительного социального поведения. Эта магистральная цель обслуживает, прежде всего, интересы государства, а потому на практике реализуется через многочисленные институты социализации.

Местом локализации идентичности является генетическая память архетипического бессознательного индивида, а потому, в отличие от социальной идентификации, она существует изначально и не осознается человеком. Познание идентичности связано с процессом, который разными авторами описывается как индивидуация, самореализация, самоактуализация, самоопределение, самосовершенствование и т. п. Эти процессы начинают активно разворачиваться только в определенном возрасте; более того, они способны проявиться не у каждой личности. Психологической основой индивидуации является социальная зрелость человека – такая возможность появляется только после завершения процесса социализации, когда индивид накапливает необходимое для успешной адаптации к требованиям социума количество аттитюдов. Согласно точке зрения К. Юнга [33], в процессе индивидуации личность постепенно познает свой самый глубинный архетип «Self», являющийся интегратором всех остальных родовых ценностных форм. В результате идентичность становится осознанным психическим феноменом. В психологических исследованиях чаще всего пытаются фиксировать и анализировать степень осознанности идентичности: чем выше ее уровень, тем большей определенностью и стабильностью характеризуется ценностно-потребностная сфера личности. К. Юнг считал, что этот процесс составляет истинный смысл жизни человека на Земле. Если итогом социализации является личность как система социально полезных аттитюдов («социализация во внешний мир» по К. Юнгу), то в результате индивидуации формируется индивидуальность человека, хорошо сознающего и пытающегося реализовать свой глубинный творческий потенциал («социализация во внутренний мир»).

К сожалению, подавляющее большинство людей заканчивают свою жизнь на этапе социализации, поэтому потребность в индивидуации у них так и остается нереализованной. А. Маслоу [10–12] считал, что такая потребность есть у каждого, но в отношении большинства индивидов общество и государство не может создать необходимых условий для ее актуализации. Более того, государство не заинтересовано во всеобщей самоактуализации, оно всегда стремилось путем стандартной социализации сделать всех людей как можно более одинаковыми, потому что одинаковыми проще управлять. Самоактуализирующаяся личность начинает думать, а это для власти всегда опасно. Поэтому любая воспитательная или образовательная система явно или скрыто стремится к усреднению и стандартизации обучающихся. Социально-психологическим механизмом образовательной и воспитательной стандартизации служит конформизм, повсеместно внедряемый всеми властными институтами. Педагоги же, утверждающие, что работают в рамках широко разрекламированного личностно-ориентированного подхода, должны заниматься индивидуальной работой с каждым субъектом, а это в принципе невозможно, потому что любая образовательная или воспитательная программа всегда осуществляется в рамках какого-то стандарта, который с неизбежностью ведет к усреднению. Поэтому А. Маслоу именно так и сформулировал современную образовательно-воспитательную парадигму: «каждый ребенок рождается гением, родители делают его талантливым, а школа – нормальным».

Важный вопрос – возможна ли самоактуализация в более раннем возрасте, скажем, в подростковом или в юности? Ответ на него будет отрицательным, потому что у подростка еще нет личностных предпосылок для самоактуализации, а его претензии на взрослость – это попытки самоутверждения. Но самоутверждение и самоактуализация – не одно и то же; первое представляет собой не всегда адекватную идентификацию, второе – реализацию внутреннего творческого потенциала, познание своей идентичности. В юности личность становится более зрелой, поэтому бессознательные спонтанные попытки самоактуализации в этом возрасте случаются. Но и они обречены на провал, так как у молодого человека еще не завершился процесс социализации. Попытки юношеской самоактуализации обычно реализуется в молодежных субкультурах, и там действительно она может проходить более или менее успешно. Но, как только эти процессы выходят за пределы неформальной группы, возникает конфликт с обществом и государством. Причина этого социального противоречия – незавершенная социализация: в юношеском возрасте еще не сформировалась система социально полезных аттитюдов, обеспечивающая личности возможность адекватной адаптации.

Сам термин «идентичность» впервые стал использоваться Э. Эриксоном, который понимал ее как процесс организации жизненного опыта в индивидуальное «Я», что, естественно, предполагало его динамику на протяжении всей жизни человека. Основной функцией этой личностной структуры является адаптация в самом широком смысле этого слова. Наибольшее

значение данный процесс имеет для периода отрочества, однако, по словам Э. Эриксона «задача построения идентичности никогда не может быть решена окончательно». Совершенно очевидно, что идентичность понимается им исключительно как система адекватных общественным требованиям аттитюдов, приспособляющих личность к жизни в определенном социуме. Другими словами, это не идентичность, а идентификация [35].

Таким образом, идентичность в концепции Э. Эриксона сводится к адаптации личности к условиям социального функционирования, а потому полностью совпадает с понятием социальной идентификации. Собственно идентичность имеет иную природу, она детерминирована родовым архетипическим бессознательным индивида. А ценность концепции Э. Эриксона, прежде всего, заключается в том, что она стимулировала эмпирическое освоение этой проблемы [5; 34; 36].

Дж. Мид [37] считал, что человек не обладает идентичностью с рождения; она возникает как результат его общественного опыта, взаимодействия с другими людьми. Исключительное значение в этом процессе он придавал символической коммуникации, как вербальной, так и невербальной. Родовой и социальный аспекты личности, обозначенные им как «I» и «Me» рассматриваются как фазы развития идентичности. Когда человек достигает осознаваемой идентичности, «I» и «Me» образуют единую идентичность.

Помимо собственно психологической истории своего становления понятие идентичности используется в ряде социально-философских концепций, нашедших свое выражение, например, в творчестве Э. Фромма [31]. Он определяет идентичность как результат индивидуализации человека, которая, по мнению Э. Фромма, есть следствие обособления его от сил природы и других людей, что впервые становится возможным лишь на определенном этапе человеческой истории, а именно в Новое Время. Но, как отмечает Э. Фромм, одновременно «одной из ведущих человеческих потребностей, составляющих самую сущность человеческого бытия, является потребность в связи с окружающим миром, потребность избежать одиночества, что достигается путем самоотожествления с какими-либо идеями, ценностями, социальными стандартами», то есть путем социальной идентификации.

Подводя итог обсуждению проблемы ценностно-потребностной сферы личности и ее важнейшей характеристики – ценностной идентичности, можно констатировать, что ценностно-потребностная сфера – это особая подструктура личности, представляющая собой уникальную иерархию индивидуальных потребностей, формирующихся в течение всей жизни индивида под влиянием одобряемой групповым большинством системы общественных ценностей и направляемая системой коллективных архетипических матриц, представляющих собой родовое наследие индивида. Структура ценностно-потребностной сферы личности относительно стабильна, но в процессе социализации и следующей за ней самоактуализации она постоянно пополняется новым потребностным содержанием, которое определяется актуальностью отдельных потребностей и субъективным предпочтением

конкретных ценностных форм. Если индивидуальные потребности не «выходят за рамки» общественных и родовых ценностных матриц – формируется гармоничная ценностно-потребностная сфера личности. В этом случае человек чувствует себя в своем социуме достаточно комфортно. Если по каким-либо причинам этого не происходит, то создаются предпосылки для возникновения внутриличностного конфликта, который может проявиться либо в виде девиантного поведения, направленного на окружающих, либо принять форму аутоагрессии, нервно-психического срыва или иных негативных состояний.

Ценностная идентичность характеризует степень самоидентифицированности личности, соответствия ее индивидуальных потребностей системе общественных ценностей и требованиям родового архетипического бессознательного. Она представлена двумя формами: идентификацией, формируемой общественными требованиями, предъявляемыми социумом индивиду, и собственно идентичностью, обусловленной родовым архетипическим наследием человека. И социальная идентификация, и родовая идентичность имеют ценностно-потребностное происхождение. Эмпирически уровень ценностной идентичности отражает степень осознанности личностью своей самоидентифицированности: чем в большей степени потребности личности соответствуют содержанию систем общественных и родовых архетипических ценностей, тем большей определенностью, цельностью и осознанностью характеризуется ценностно-потребностная сфера личности, тем в большей степени проявляется зрелость и гармоничность личности.

Ценностные формы идентификации и идентичности

В развитии современного общества довольно четко прослеживаются две противоположно направленные тенденции: ориентация на индивидуализм и рациональность, на достижение материального благополучия, характерные для американского образа жизни, и стремление к сохранению специфических этнических традиций, сформировавшихся в процессе развития многих восточных культур.

Первая тенденция наиболее четко проявилась в форме концепции глобализма, главная цель которого – стандартизация и унификация всех экономических, политических, социальных и психологических процессов, происходящих в мире, обществе и отдельном человеке. Такой подход предполагает создание единого мирового правительства, которое сосредоточило бы в своих руках всю власть, а для этого необходимо, чтобы все государства, социальные группы и отдельные личности были как можно больше похожи друг на друга. Поэтому основными задачами политики глобализма являются нивелирование экономических, политических, социальных особенностей различных государств, стирание грани между умственным и физическим трудом, между городом и деревней, а в отношении конкретных людей – уравнивание и упрощение индивидуальных, этнических, потребительских и даже половых различий между отдельными индивидами:

Успешное решение этих вопросов приведет к достижению главной цели – сделать всех людей максимально похожими друг на друга, потому что одинаковыми легче управлять. Сторонниками концепции глобализма являются представители крупного капитала, обладающие огромными финансовыми возможностями и стремящиеся к неограниченной власти над людьми не только в сфере материальных, но и духовных отношений. Через правительства стран, занимающих доминирующее положение в сфере материального производства, они пытаются решить свои вопросы на государственном уровне, например, путем введения дополнительных юридических запретов, ограничивающих поведение людей. Чем больше законов принимают государственные органы, тем в более узкие правовые рамки ставится человек и тем более одинаковым становится поведение отдельных людей, потому что любые отклоняющиеся его формы подвергаются наказанию. При этом вполне успешно создается иллюзия всенародного одобрения вновь принятых юридических нормативов, что также способствует психологическому усреднению мнений и оценок различных людей. Государственной Думой Российской Федерации, например, за год принимается более 2,5 тысяч новых законодательных актов.

Противоположная глобализму тенденция объединяет людей, которые отстаивают право человека на уникальность, которые не хотят быть похожими на остальных и рассматривают этноспецифические особенности каждой культуры как наивысшую человеческую ценность. Антиглобалисты пытаются бороться с попытками крупного капитала захватить мировую власть в свои руки, но их финансовые, политические и государственные ресурсы несопоставимы с возможностями глобалистов. Поэтому все чаще наряду с демократическими методами ведения борьбы, такими как демонстрации, митинги, протесты, они используют не санкционированные правительствами глобалистов способы отстаивания своих прав, вплоть до террористических. Однако интересно отношение к таким методам со стороны правящих классов: если в СССР 60-х – 80-х годов XX столетия такие формы защиты своих этнических интересов назывались национально-освободительными движениями, то сейчас они квалифицируются как террористическая деятельность. Такое изменение содержания этнических ценностей свидетельствует об однозначно глобалистской позиции правительства современной России. Наиболее уязвимой в плане восприятия такой двойственности социальных стандартов категорией российского населения является молодежь, для которой характерна тенденция недостаточно критично усваивать образцы массовой культуры, рыночные, а нередко и криминальные принципы общественных отношений.

В настоящее время, наряду с появившимися возможностями свободы выбора и гласности, открытостью современного социума, в России нарастают негативные явления, присущие любому обществу потребления. В нашей

стране эти процессы привели к состоянию нравственного кризиса: прежние моральные стандарты отрицаются, в то время как западные образцы, продиктованные концепцией глобализма, в силу особенностей российского менталитета оказались неэффективными [1; 28; 29].

Особенно ярко противостояние этих концепций проявляется в этнопсихологических исследованиях. Сторонники глобализма стремятся доказать, что структура и содержание ценностей одинаково у различных этносов. С этой целью было введено специальное понятие – «общечеловеческие ценности», которое, согласно замыслу его авторов, должно было включать в себя инвариантное в пространстве и времени содержание. Однако определить его оказалось не так просто: все безоговорочно принимали внешние формулировки ценностей, но наполняли эти формы своим содержанием. Поэтому до сих пор это понятие не операционализировано, и вряд ли когда-либо это удастся сделать, что наталкивает на мысль о том, что оно является теоретически пустым. Противники глобализма – антиглобалисты, наоборот озабочены поиском различий в структуре и содержании ценностно-потребностной сферы различных этносов. Их позиция заключается в том, что каждый этнос имеет уникальные родовые ценности, которые необходимо сохранить любой ценой.

Проблема группировки человеческих ценностей может быть решена путем тщательного анализа языковых средств их выражения. С этой целью было проведено специальное исследование, на первом этапе которого был составлен список всех человеческих потребностей и ценностей, которые имеют обозначения в русском языке. Из «Толкового Словаря» С. И. Ожегова [25] были выписаны все слова, обозначающие потребности и ценности. После этого с помощью специального словаря был проведен синонимический анализ этого массива с целью исключения одинаковых по содержанию слов. Следующий шаг заключался в том, что отобранные слова были разбиты на 12 групп, исходя из длины слова: состоящие из 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 и 14 букв. Это не значит, что нет 15 или 16 буквенных слов, обозначающих потребности или ценности; такие слова есть, но их мало, а это делает затруднительной их группировку, осуществленную на следующем этапе 7 экспертами, в роли которых выступили опытные психологи и педагоги. Задача, которая ставилась перед ними, состояла в том, чтобы сгруппировать в классы слова разной длины: отдельно 3-х буквенные, отдельно 4-х буквенные и т.д. При этом ничего не говорилось ни о количестве выделяемых классов, ни о критериях, на основе которых следует осуществлять группировку – эксперты делали это спонтанно.

Результаты проделанной экспертами работы вначале показались шокирующими: все без исключения эксперты распределили представленные для группировки слова различной длины в одинаковое число групп (8), причем содержательно эти группы у разных экспертов оказались практически идентичными. Создавалось впечатление, что экспертам был заранее известен принцип классификации, хотя инструкция не содержала вообще никаких

намеков на то, каким образом осуществлять группировку; эксперты проводили ее исключительно спонтанно.

Но, если попытаться проанализировать этот факт с позиции теории ценностно-потребностной сферы личности, то он становится легко объяснимым. 8 групп – это 8 родовых архетипических форм, которые изначально заложены в коллективном бессознательном любого человека, но которые каждая личность наполняет своим уникальным потребностным содержанием.¹ Эти глобальные ценностные матрицы представляют собой бессознательные архетипы, которые придают универсальную форму индивидуальным потребностям человека. Вот почему эксперты неосознанно и спонтанно классифицировали ценности именно таким образом. Какие же это ценностные зоны? Возможно, в разных этносах их названия будут в определенной степени варьировать (экспертиза проводилась только в отношении ценностей, зафиксированных в русском языке), поэтому предлагаемые обозначения пока носят рабочий характер.

1. Гедонистическая зона, в которую оказались включенными потребности, реализующие принцип удовольствия.

2. Зона безопасности, которая представлена потребностями, отражающими субъективную необходимость защиты от различных неблагоприятных воздействий.

3. Эго-зона, наполняемая потребностями, определяющими индивидуальные стремления и амбиции личности.

4. Экзистенциальная зона, включающая в себя потребности, детерминирующие общественное и политическое поведение.

5. Аффiliationная зона, аккумулирующая потребности в межличностных взаимодействиях.

6. Когнитивная зона, наполненная интеллектуальными и познавательными потребностями.

7. Ритуальная зона, в которой сосредоточены потребности, связанные с традициями и отправлением различных ритуалов, регламентирующих официальное поведение человека.

8. Трансцендентальная зона, содержанием которой являются духовные потребности человека и потребности роста [14; 15].

Теоретический анализ проблемы этноспецифических особенностей ценностно-потребностной сферы личности выявил существование двух принципиальных подходов к ее анализу.

В социологически ориентированных исследованиях этническая идентичность рассматривается как сознание своей принадлежности к конкретной

1 Этот факт подтверждает еще один важный постулат, который был выдвинут еще в конце XIX – начале XX веке в работах В. Вундта [2], Г. Тарда [30], Г. Лебона [9] и др. и развит современными исследователями общественного сознания С. Московичи [24] и Х. Ортега-и-Гассетом [26]. Эти ученые считают, что «общественное сознание» (в смысле – бессознательное «общественное сознание») возникло гораздо раньше индивидуального, и только потом на этой основе у человека выработалась способность самостоятельно выделять окружающие объекты и самого себя из общего психологического фона.

общности и обособления от других. Формирование основ идентичности связывается с подростковым периодом развития, но ее становление продолжается и в более поздние периоды жизни, когда происходит переосмысление роли и значения собственной личности. В целом особенности формирования идентичности являются схожими для всех этнокультурных групп.

Психологический подход к проблеме этнической идентичности опирается на понятие коллективного бессознательного и связан с категорией «Self». С этих позиций этническая идентичность – результат наполнения родовой формы этнического архетипа содержанием индивидуальных потребностей человека. Познание этнического архетипа происходит в процессе индивидуации – постепенного осознания своей этнической принадлежности, что позволяет человеку выработать определенное отношение к собственной и другим этническим общностям. С другой стороны, помимо родовых архетипических форм существует система общественных ценностей, которая также служит формообразующим фактором для индивидуальных потребностей человека. Этот процесс называется социализацией, а его продуктом является этническая идентификация – система установок, обуславливающая готовность индивида реагировать на конкретную этническую ситуацию определенным стереотипным поведением. В отличие от идентичности, постепенно осознаваемой в процессе индивидуации, этническая идентификация первоначально сознательна, а затем становится автоматизированным бессознательным стереотипом социального поведения. Процесс социализации является доминирующим в первую половину жизни человека, процесс индивидуации – во вторую.

Поэтому необходимо различать две ценностные формы, которые в социологической литературе нередко подменяют друг друга: этническую идентичность, представляющую собой индивидуальную реализацию родового этнического архетипа, и этническую идентификацию как систему приобретенных этнических установок.

В отечественной этнопсихологии 90-х годов XX века проведен ряд исследований содержания ценностей представителей российских этносов, в частности по программе профессора Иерусалимского университета С. Шварца [4; 6–8; 38–40]. Полученные данные не позволяют сделать «основополагающих» выводов относительно социально-психологических закономерностей формирования ценностно-потребностной сферы личности и этноса, но можно определенно утверждать, что образ «социально желательной» иерархии ценностей практически не подвергся широко провозглашаемой в средствах массовой информации ломке. Это свидетельствует о том, что общественные ценностные формы остались неизменными, а изменилось их содержание, то есть общественные, декларируемые властью потребности, которыми эти формы наполняются.

Профессиональная идентичность – важнейший критерий успешной профессионализации личности. Это также ценностно-потребностная самоотжественность как степень соответствия потребностей личности профес-

сиональным ценностям. Профессиональная деятельность занимает особое место в жизни взрослого человека, поэтому формирование ЦПСЛ во многом зависит от содержания его профессиональных ценностей. Если в начале жизненного пути ЦПСЛ ребенка и подростка в основном представлена потребностями личностного и межличностного характера, то у взрослого первостепенное значение приобретают потребности, связанные с профессиональной деятельностью как наиболее личностно значимой. После завершения профессиональной карьеры ценностная ситуация снова меняется. Какие конкретно ценности будут определять формирование ЦПСЛ, зависит от характера профессии.

В социологической литературе профессиональная идентичность рассматривается аналогично этнической – как сознание своей принадлежности к конкретной профессиональной общности. Она считается характеристикой личности и связывается с действием обширной группы факторов: исторических, экономических, политических, социокультурных, психологических. Считается, что формирование основ профессиональной идентичности происходит в юношеском возрасте, но ее становление продолжается и в более поздние периоды жизни, когда происходит переосмысление роли и значения своей профессиональной принадлежности. В целом закономерности формирования профессиональной идентичности сходны для любых профессиональных групп.

Психологический анализ профессиональной идентичности опирается на понятие коллективного бессознательного [33] и профессионального архетипа. С этих методологических позиций вхождение в профессию можно рассматривать как результат наполнения родовой архетипической формы содержанием профессиональных потребностей индивида. Профессиональный архетип – это призвание к деятельности, которое природой заложено в человеке.

В раннехристианском учении любая деятельность, кроме служения Господу, считалась богопротивной и рассматривалась как наказание человеку за его первородный грех. В сочинениях Августина и Плотина эта идея формулировалась в виде принципа аскезы: человек должен ограничивать себя в плотских удовольствиях и духовно самосовершенствоваться, тем самым приближаясь к Богу. В XVI веке М. Лютер пересмотрел эту доктрину, и в реформированном протестантизме деятельность, талант к которой дан человеку Богом, становится богоугодной. Это и есть призвание. Но при этом ни один человек не освобождался от необходимости вести аскетический образ жизни; такая эмансипация произошла только к концу XIX столетия, когда доминирующей ценностью в жизни подавляющего большинства людей стал не принцип аскезы и не вера в Бога, а получение личной выгоды любой ценой.

Познание профессионального архетипа также происходит в процессе самоактуализации, способствующей осознанию личностью своего призвания, своей профессиональной идентичности. Этот процесс начинается после за-

вершения нормативного освоения деятельности, поэтому говорить об осознанной профессиональной идентичности можно лишь во второй половине жизни человека. Другими словами, профессиональная самоактуализация начинается только после полного завершения профессиональной социализации.

Одним из проявлений кризиса среднего возраста некоторые психологи считают «утрату личностью профессиональной идентичности». Взрослый человек, имеющий неплохое образование и профессию вдруг осознает, что он занимается не своим делом, что его профессиональная деятельность не приносит ему удовлетворения. В такой ситуации одни принимают радикальное решение круто изменить свою жизнь и приобрести новую профессию, соответствующую их призванию; другие ничего не предпринимают, оставаясь верными не приносящей удовлетворения профессии. В обоих случаях речь не идет об утрате «профессиональной идентичности», потому что только с этого момента она только начинает осознаваться человеком. Рушится в этой ситуации профессиональная идентификация – выработанная в процессе профессионализации система профессиональных установок. Ведь помимо родовых архетипических форм существуют общественные, в частности, профессиональные ценности, которые также служат формообразующим фактором для индивидуальных потребностей человека.

Процесс освоения нормативно одобренных способов деятельности называется профессионализацией или профессиональной социализацией, а его продуктом становится система установок, определяющих готовность индивида реагировать на конкретную профессиональную ситуацию нормативным поведением. В отличие от призвания, постепенно осознаваемого в процессе самоактуализации, профессиональный установка первоначально сознателен, но очень быстро становится автоматизированным бессознательным стереотипом профессионального поведения. Процесс профессионализации доминирует в первую половину жизни человека, процесс самоактуализации – во вторую. Поэтому необходимо четко дифференцировать и эти два понятия, которые нередко подменяют друг друга: профессиональную идентичность, представляющую собой индивидуальную реализацию родового профессионального архетипа – призвания человека, и профессиональную идентификацию – систему приобретенных нормативно одобренных стереотипов профессионального поведения.

Таким образом, профессиональная идентичность представляет собой индивидуальную реализацию родового профессионального архетипа – призвания, а профессиональная идентификация – систему профессиональных установок; профессиональная идентичность познается в процессе самоактуализации, а профессиональная идентификация – продукт профессиональной социализации.

В теории ценностно-потребностной сферы личности [13–15; 19–20; 22; 23] идентичность рассматривается как самоидентичность личности и определяется степенью соответствия ее индивидуальных потребностей требованиям коллективного архетипического бессознательного. В профес-

сиональном поведении она проявляется как призвание, обусловленное родовым наследием человека. Призвание, таким образом, имеет ценностную природу и может быть охарактеризовано как степень осознанности родового профессионального архетипа. Эмпирически уровень ценностной идентичности отражает определенный шаг в процессе осознания личностью своей родовой самотождественности: чем в большей степени потребности личности соответствуют системе архетипических ценностей, тем большей определенностью и цельностью характеризуется ценностно-потребностная сфера личности, тем выше уровень ее ценностной идентичности.

Общественные профессиональные ценности – это тоже система форм, которые в процессе профессионализации должны наполниться индивидуальными потребностями личности. Результатом этого процесса является профессиональная идентификация, проявляющаяся в поведении как система приобретенных профессиональных аттитюдов. Она тоже имеет ценностную природу, но характеризуется степенью автоматизированности профессиональных установок.

Общественная подструктура ЦПСЛ включает в себя систему профессиональных аттитюдов, сформировавшихся у личности, и характеризует степень ее профессиональной идентификации; родовая – систему профессиональных архетипов, свидетельствующих о призвании человека к определенной деятельности.

Гендерная идентификация и половая идентичность также связаны с общественной и родовой подструктурами ЦПСЛ. Идентификация с определенным вариантом сексуального поведения означает сознательное восприятие себя как психологически принадлежащего к мужской, женской или транссексуальной популяции, обусловленное соответствующим воспитанием, влиянием социальных факторов и СМИ; для ее обозначения используется специальный термин – гендер, то есть социальный пол. Половая идентичность – генетически предопределенный архетипический ценностный комплекс, соответствующий физическому полу индивида; если этот комплекс не совпадает с физическим полом (природа тоже может совершать ошибки), человек может даже изменить свой пол.

Феномен гендера в жизни человека носит временный характер, это социальное заблуждение, которое провоцируется личностями, получившими в свои руки рычаги социального влияния. Ведь человек, в определенный период жизни блуждающий от одного гендера к другому, в итоге все-таки может осознать свою половую идентичность и обязательно примкнет либо к своему физическому полу, либо изменит его в случае несовпадения родового архетипа и физического пола. Еще в недалеком прошлом такого рода социальные эксперименты индивида квалифицировались как сексуальные перверзии, рассматривались как признак не только моральной, но и физической дегенерации и даже преследовались уголовным законом. Французский психиатр О. Б. Морель, например, считал, что таким образом природа огра-

ничивает воспроизводство дегенеративных личностей и сама себя защищает от негативных последствий процесса вырождения.

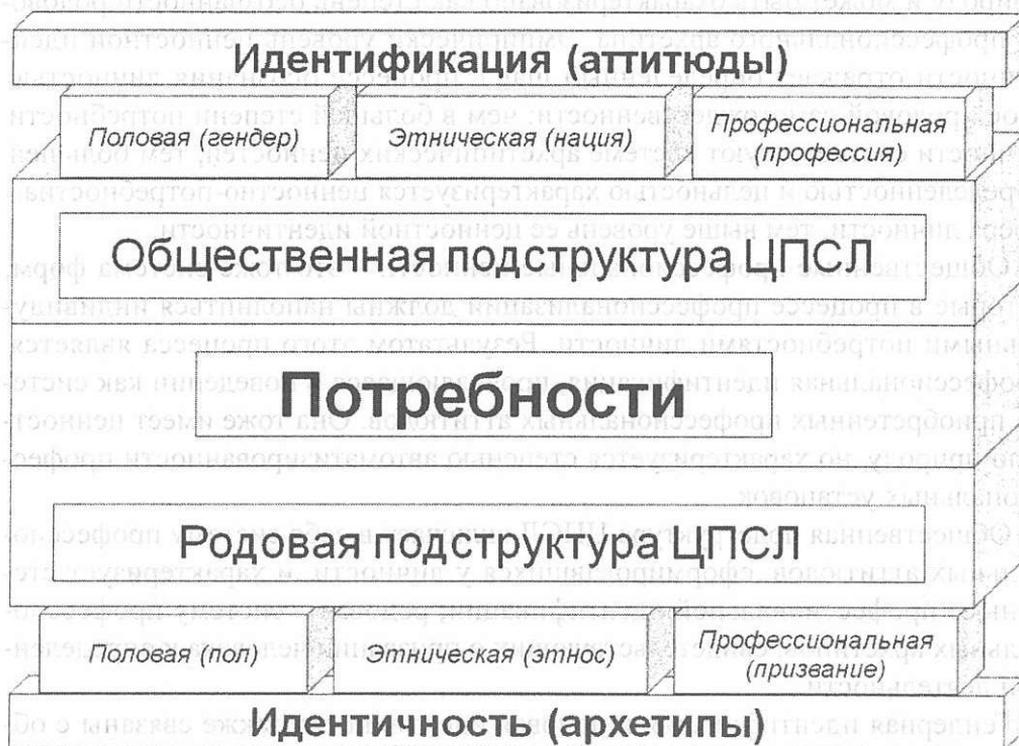


Рисунок 2 – Структура идентификации и идентичности

Таким образом, идентичность представляет собой родовой архетипический комплекс, идентификация – результат формирования системы социально обусловленных установок – аттитюдов (рис.2). Идентичность и идентификация – научные конструкты, поэтому представляют собой формальные понятия. Но когда эти конструкты наполняются потребностным содержанием отдельного индивида, профессиональной группы или этноса, они приобретают конкретный характер, поэтому в этих случаях речь может идти о ценностных формах (половой, профессиональной, этнической) идентичности и идентификации.

Этническая (национальная) идентификация – сознательное признание личностью своей принадлежности к определенной нации; она целиком обусловлена факторами социального влияния (институты власти, СМИ); этническая идентичность – наследственно заданный архетипический комплекс, включающий в себя всю родовую историю индивида.

Профессиональная идентификация – сознательное отождествление себя с конкретной профессиональной группой, происходящее под давлением факторов социального влияния; профессиональная идентичность – призва-

ние к определенной сфере труда, «богоугодной деятельности», талант к которой дарован человеку природой.

Половая (гендерная) идентификация – сознательное причисление себя к группе с определенными стереотипами сексуального поведения; половая идентичность – унаследованный от одного из родителей ценностный архетипический комплекс, соответствующий физическому полу.

Формально структура идентичности и идентификации совпадает, но они имеют разное происхождение: идентификация формируется под воздействием социальных интервенций и является продуктом социализации индивида; идентичность наследственно задана человеку всеми предшествующими поколениями его рода. Идентификация – это процесс формирования аттитюдов, как первоначально осознанных комплексов побуждений, впоследствии автоматизированных и ставших бессознательными поведенческими стереотипами, помогающими человеку быстро принимать правильные решения в социально-значимых ситуациях. Идентичность – результат осознания своих архетипических родовых корней, направленный в противоположную сторону – сначала идентичность не осознается человеком, но впоследствии может стать сознательной: по преданию, Будда смог осознать все свои предыдущие воплощения. Процесс идентификации происходит в первую половину жизни – К. Юнг называл его «социализацией во внешний мир»; осознание идентичности – во вторую. По К. Юнгу это – индивидуация или «социализация во внутренний мир». Индивидуация всегда проходит через кризис идентичности: для того, кто сумел его преодолеть, открывается путь к самоактуализации, а тот, кто не смог – обречен на невротизацию.

Библиографический список

1. **Белинская, Е. П., Стефаненко, Т. Г.** Этническая социализация подростка. М.: МПСИ; «МОДЭК», 2000. – 208 с.
2. **Вундт, В.** Психология народов. СПб., 1992. – 356 с.
3. **Гумилев, Л. Н.** Рождение нации. М.: АСТ. – 1998.
4. **Клакхон, К.** Зеркало для человека. Введение в антропологию / Пер. с англ. СПб.: Евразия, 1998.
5. **Короленко, Ц. П., Дмитриева, Н. В., Загоруйко, Е. Н.** Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство. Новосибирск: НГПУ, 2007. – 472 с.
6. **Лебедева, Н. М.** Базовые ценности русских на рубеже XXI века // Психологический журнал. – 2000. – № 3.
7. **Лебедева, Н. М.** Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999.
8. **Лебедева, Н. М.** Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре // Психологический журнал. – 2001. – Том 22. – № 3. – С. 26–31.
9. **Лебон, Г.** Психология народов и масс. СПб.: Макет, 1995. – 316 с.
10. **Маслоу, А.** Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

11. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / Пер с англ. М.: Смысл, 1999. – 425 с.
12. Маслоу, А. Психология бытия / Пер. с англ. М., Рефл-бук, К., Ваклер, 1997. – 304 с.
13. Морогин, В. Г. Теория и методология экспериментально-психологического исследования ценностно-потребностной сферы личности. Часть I // Социальный психолог. Вып. 1 (13). Ярославль. – 2007. – С. 27–39.
14. Морогин, В. Г. Теория и методология экспериментально-психологического исследования ценностно-потребностной сферы личности. Часть II // Социальный психолог. – №1 (15). М., 2008. – С. 19–30.
15. Морогин, В. Г. Теория и методы исследования ценностно-потребностной сферы личности // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – № 3. – Новосибирск, 2009. – С. 12–28.
16. Морогин, В. Г. Ценностно-потребностная сфера личности. Томск: ТГПУ, 2003. – 357 с.
17. Морогин, В. Г., Ануфриева, Т. В., Колчина, Г. С. Социально обусловленная и реальная структура ценностно-потребностной сферы личности // Вестник ТГПУ. – 2007. – С. 119–128.
18. Морогин, В. Г., Гусева, Т. Б. Этнические аттитуды русских и хакасов в условиях межэтнического взаимодействия // Вестник Ярославского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 44–58.
19. Морогин, В. Г. Ценностно-потребностные основы профессиональной мотивации // Вестник Ярославского государственного университета. – 2010.
20. Морогин, В. Г. Теория и практика ценностно-потребностной диагностики профессиональной мотивации // Социокультурные детерминанты и мотивационные основы развития личности. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора психологических наук, почетного профессора НГПУ Владимира Григорьевича Леонтьева. – Новосибирск. – 2010. – С. 42–67.
21. Морогин, В. Г. Общетеоретические и этнопсихологические вопросы теории ценностно-потребностной сферы личности // Социокультурные проблемы современного человека. Материалы IV Международной научно-практической конференции (19–24 апреля 2010). – Ч. I. Новосибирск: НГПУ. – 2010. – С. 91–111.
22. Морогин, В. Г. Методологические принципы ценностно-потребностного анализа профессиональной идентичности // Теоретическая и экспериментальная психология. М., 2010. – Т. 3. – № 4. – С. 44–61.
23. Морогин, В. Г. Психологические детерминанты профессиональной пригодности // Проблемы мотивации учебной деятельности студентов в условиях модернизации высшего образования. Материалы 52 межвузовской научно-методической конференции. – Новосибирск. – 2011. – С. 10–20.
24. Московичи, С. Наука о массах // Психология масс. Хрестоматия / Ред. Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах, 1998. – С. 397–534.
25. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. М., 1989.

26. **Ортега-и-Гассет, Х.** Восстание масс // Психология масс. Хрестоматия / Ред. Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах, 1998. – С. 195–314.

27. **Симонов, П. В.** Эмоции и воспитание // Вопросы философии. – 1981. – № 5. – С. 29–42.

28. **Солдатова, Г. У.** Психология межэтнической напряженности. М., 1998. – 209 с.

29. **Стефаненко, Т. Г.** Этнопсихология: Учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2003. – 368 с.

30. **Тард, Г.** Социальная логика. СПб.: СПЦ, 1996. – 558 с.

31. **Фромм, Э.** Бегство от свободы / Пер. с англ. М.: Прогресс. – 1990.

32. **Холл, Э.** Как понять иностранца без слов // Фаст Дж. Язык тела. Холл Э. Как понять иностранца без слов / Пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 1997. – С. 225–429.

33. **Юнг, К.** Архетип и символ. М., 1991.

34. **Ego Identity: Handbook for Psychosocial Research / Marcia J. E., Waterman A. S., Matteson D. R. (Eds.). N.Y.: Springen. 1993. – 291 p.**

35. **Erikson, E. H.** Identity and the Life Cycle. N.Y.– L.: Norton. – 1980. – 191 p.

36. **Marcia, J. E.** Identity in Adolescence // Handbook of Adolescent / Adelson J.(ed.) N. Y.: JohnWiley. – 1980.

37. **Mead, G. H.** Mind, Self and Society / Ed. By C.W. Morris. Chicago: Press. Univ. Of Chicago. – 1975. – 248 p.

38. **Schwartz, S. H., Bilsky, W.** Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 58. – № 5. – P. 550–562.

39. **Schwartz, S. J., Mullis, R. L., Dunham, R., Waterman, A. S.** Ego Identity Status, Identity Style, and Personal Expressiveness. An Empirical Investigation of Three Convergent Constructs // Journal of Adolescent Research, July. Vol. 15. Issue 4. – 2000. – P. 504–522.

40. **Schwarz, S. H., Bilsky, W.** Toward a theory of the universal structure and content of values: Extensions and cross-cultural replications // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 58. P. 878–891.

Фотекова Татьяна Анатольевна

*Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и клинической психологии
ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», fotekova@yandex.ru, Абакан*

ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Fotekova Tatiana Anatolievna

Doctor of psychology, professor in general and clinical psychology at Katanov State University of Khakassia, fotekova@yandex.ru, Abakan

THE INFLUENCE OF SOCIAL AND CULTURAL FACTORS ON THE HIGHER PSYCHICAL FUNCTIONS DEVELOPMENT

По определению Л. С. Выготского «проблема высших психических функций является центральной проблемой всей психологии человека» [4, с. 548]. Под высшими психическими функциями (ВПФ) он подразумевал «...психологические системы, включающие в себя сложное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам; каждая высшая психическая функция представляет, таким образом, единство высшего порядка, определяемое в основном своеобразным сочетанием ряда более элементарных функций в новом целом» [3, с. 444].

Главной чертой высших психических функций является их «специфически социальная история», а самый важный и основной из генетических законов гласит, «что всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества и сохраняет на всем пути развития до самых высших его точек социальный способ функционирования» [3, с. 442].

Материальным субстратом высших психических функций являются прижизненно формирующиеся функциональные системы. Эти функциональные динамические структуры меняются по мере созревания мозга и формирования той или иной психической деятельности [7; 8].

Таким образом, ВПФ опосредованы деятельностью мозга, однако формируются прижизненно в социальном контексте. Социокультурные и нейробиологические факторы тесно переплетаются в процессе индивидуального развития. Связь мозговой организации и функциональных характеристик имеет вероятностный характер. Поэтому многие специалисты говорят о наличии «веера» возможностей в развитии психических функций [2]. То, по какому из возможных путей пойдет развитие во многом зависит от раннего опыта. Т. В. Ахутина и Н. М. Пылаева [2], обосновывая это положение, ссылаются на данные Gottlieb, согласно которым не только функция зависти

от структуры, но и мозговая архитектура в той же степени зависит от опыта функционирования. Причем влияние опыта на строение мозга максимально в сензитивные периоды развития мозговых механизмов. После окончания такого периода уже невозможна полная нормализация структуры и функции. Есть также данные о влиянии раннего опыта на экспрессию генов и нейрохимию [18].

В тоже время даже наличие генетических и структурных изменений не являются фатальными для развития. Возможности самоорганизации функциональных систем и благоприятные средовые воздействия могут в значительной мере нивелировать негативные нейробиологические феномены [2].

Современные исследования, основанные на микрокартировании мозга, показывают, что в критический период карты мозга могут быть изменены за счет простого воздействия со стороны внешнего мира, т. е. посредством обучения. С другой стороны если прекратить тренировать какие-либо ментальные навыки, то пространство карты мозга, предназначенной для этих навыков, переходит к тем навыкам, которые используются. Тренировка навыка меняет связи между нервными клетками. Когда обучение происходит в соответствии с законами, управляющими пластичностью мозга, его функции совершенствуются. Мозг меняется под влиянием совершаемых культурных действий, т. е. мозг, согласно идеям нейропластичности, культурно преобразуемый орган. Не только мозг причастен к созданию культуры, но и культура оказывает формирующее влияние на мозг [5].

С помощью микроэлектродов были выявлены критические периоды для развития тех или иных способностей мозга [11]. Экспериментальным путем было установлено, что если между третьей и восьмой неделей жизни, когда мозг котенка должен получать визуальную стимуляцию, временно зашить одно веко котенка, это приведет к необратимым нарушениям зрения. Те зрительные области, которые должны были обрабатывать информацию от зашитого глаза останутся не развитыми. Таким образом доказано, что не только есть критические периоды для развития функции, но и то, что структура мозга формируется под влиянием опыта. Более того, было обнаружено, что описываемая область мозга не научилась обрабатывать информацию от зашитого глаза, но она перестроилась и стала обрабатывать сигналы от открытого глаза, т. е. мозг перестроился. У каждой нейронной системы есть свой критический период, во время которого она наиболее пластична и восприимчива к факторам окружающей среды.

Строение отдельных психических функций и их взаимоотношения меняются в процессе развития. В целом, в нормальном онтогенезе подкорковые структуры созревают раньше корковых и обеспечивают процесс формирования межполушарной асимметрии и взаимодействия полушарий. Внутривнутриполушарные связи устанавливаются позже, чем корково-подкорковые. Ассоциативные зоны внутри полушарий имеют более длительный период формирования, чем проекционные. Функции, обеспечиваемые правым полушарием, формируются несколько раньше, чем левополушарные [9].

Высшие психические процессы, формируясь на базе элементарных, затем начинают сами влиять на них, оказывая организующее и регулирующее действие. Следовательно, неблагоприятный или дефицитарный ранний опыт делает невозможным полноценное развитие высших психических функций. Ранняя социальная запущенность приводит к функционально-органическим проблемам, меняющим траекторию психического развития ребенка.

На наш взгляд изучению влияния социокультурных и экономических факторов на развитие ВПФ уделяется не достаточно внимания. Есть немногочисленные данные об особенностях развития ВПФ у сельских младших школьников [13]. В процессе популяционного исследования было установлено, что у сельских и городских детей различен темп формирования ВПФ и процессов латерализации функций. Сельские школьники характеризуются преимущественной опорой на зрительную память и демонстрируют дефицит слухоречевой памяти и речи в целом.

Имеются сведения об отставании в психическом развитии и даже о задержке развития, несформированности познавательных процессов и речи у воспитанников детских домов [6; 12].

В исследованиях Д. Н. Чернова [15] анализировалась связь между речевыми возможностями младших школьников и социоэкономическим статусом их семей. Показано, что ухудшение этого показателя приводит к непропорциональному снижению уровня речевого развития.

Гипотеза о наличии сильной прямой связи между объемом финансового капитала в семье и успеваемостью ребенка подтверждена многими исследователями из США и европейских стран [17; 19]. При этом большинство эмпирических данных свидетельствуют о более сильном влиянии дохода семьи по сравнению с влиянием уровня образования родителей и их профессионального статуса на учебные достижения ребенка. Влияние бедности на психическое развитие детей изучалось также М. Farah с соавторами [16]. В результате возникло понятие «нейрокогнитивного профиля детской бедности». Такой профиль выражается в снижении показателей речи, памяти и когнитивного контроля. Механизмом этих изменений является дефицит когнитивных стимулов и действие хронического стресса.

Представляет интерес изучение особенностей влияния на развитие ВПФ внутрисемейных факторов, таких как проживание ребенка в полной и неполной семье, в асоциальной семье, количество детей в семье, порядок их рождения, образовательный уровень родителей, материальный уровень семьи. Каждый из перечисленных факторов формирует специфическую социальную ситуацию развития ребенка.

В данной статье рассматривается роль таких социокультурных факторов, как место проживания ребенка (село – город), наличие или отсутствие семьи, внутрисемейные условия (полная или неполная семья, образовательный уровень родителей, количество детей в семье, материальное положение семьи).

В исследовании приняли участие учащиеся 1–2 классов общеобразовательных школ г. Абакана и сельских районов Республики Хакасия. Всего было обследовано 224 человек, в том числе: 149 детей, живущих в городе в родительской семье; 42 ребенка, проживающих со своей семьей в сельской местности; 33 учащиеся 2-х классов, воспитывающиеся в детских домах «Малышок» и «Солнышко» г. Абакана.

Среди 149 городских детей 114 имеют полную семью, 35 – только мать; 38 детей живут в семьях с достаточным уровнем материального благосостояния (доход на каждого члена семьи превышает два прожиточных минимума), 48 – со средним уровнем (один – два прожиточных минимума на члена семьи) и 63 – с низким (менее одного прожиточного минимума на каждого члена семьи). У 59 детей матери имеют высшее образование, у 65 – среднее профессиональное, у 25 – среднее. 30 школьников воспитываются отцами с высшим образованием, 62 – со средним профессиональным и 22 – со средним. 63 ребенка являются единственными детьми, 59 детей имеют по одному сиблингу, 27 детей по два или три. В выборку не включались дети, имеющие заключение о наличии церебрально-органической недостаточности и отклонениях в развитии.

Были использованы методы нейропсихологического обследования, разработанные А. Р. Лурией [7] и адаптированные в лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова под руководством Т. В. Ахутина [10]. Статистическая обработка данных производилась с использованием описательных статистик, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA, многомерного анализа и апостериорных критериев. Обработка данных осуществлялась с применением пакета программ SPSS 17 for Windows.

В процессе обработки рассматривались количественные характеристики выполнения отдельных заданий (около 150 показателей), а также подсчитывались индексы, которые представляют собой относительные суммарные показатели, объединяющие преимущественно однофакторные параметры выполнения различных проб [1; 14]. Этот прием основан на обобщенном и укрупненном подходе к анализу ВПФ, базирующемся на модели трех функциональных блоков мозга, предложенной А. Р. Лурия [8] и учитывающей особенности межполушарной асимметрии мозга. Всего можно выделить четыре таких укрупненных показателя: 1). «передний» индекс позволяет судить о функциях III блока мозга, т. е. программировании, регуляции, контроле и серийной организации движений и речи; 2). «задний» индекс оценивает функции II блока мозга, а именно приема, переработки и хранения зрительной, зрительно-пространственной, кинестетической и слуховой информации; 3). индекс левополушарных функций; 4). – индекс правополушарных функций. Именно эти показатели и обсуждаются в данной статье.

Процедура вычисления индексов состоит в отборе наиболее информативных для каждого индекса и преимущественно однофакторных показателей, их суммировании и последующей нормализации.

В «Передний» индекс включены оценки за выполнение проб на реакцию выбора, реципрокную координацию, динамический праксис, графомоторную координацию, ритмы по инструкции, свободные ассоциации, слоговую структуру слова, пересказ текста (критерии смысловой адекватности, программирования и грамматического оформления высказывания).

«Задний» индекс объединяет оценки за продуктивность ассоциаций растений, праксис позы пальцев, пробы Хэда, кубики Коса (продуктивность 1 попытки), копирование трехмерного объекта, узнавание наложенных, недорисованных и перечеркнутых изображений, оценку и воспроизведение ритмов, оральный праксис, понимание названий предметов и действий близких по звучанию и значению, а также параметры объема зрительно-пространственной и слухоречевой памяти. Кроме того, в этом показателе учитывались штрафные баллы: слабость рук при выполнении проб на праксис позы пальцев, количество пространственных и соматотопических ошибок в пробе Хэда, количество ошибок всех типов в пробах на зрительный гнозис, суммарное количество ошибок при запоминании невербализуемых объектов, количество звуковых замен, вербальных парафазий, искажений слов и нарушений порядка в пробах на слухоречевую память.

«Левый» индекс состоит из оценок ассоциативного эксперимента, праксиса позы пальцев правой руки, орального праксиса, лексического оформления текста, понимания названий предметов и действий, близких по звучанию и значению, понимания пассивных и активных логико-грамматических конструкции, объема кратковременной и долговременной слухоречевой памяти. В качестве штрафных оценок учитывались общий показатель «левосторонних» ошибок в пробах на зрительно-пространственную память, количество звуковых замен и замен слов по семантическому сходству при запоминании.

«Правый» индекс образован как нормализованная сумма показателей праксиса позы пальцев левой руки, копирования стола, опознания недорисованных изображений, объема произвольной слухоречевой и зрительно-пространственной памяти. С отрицательным знаком в индекс включены штрафные параметры: количество перцептивно далеких ошибок и ошибок фрагментарности в пробах на зрительный гнозис; количество случаев выхода за границы изображения при работе с кубиками Коса; количество координатных ошибок при копировании стола; общий показатель «правосторонних» ошибок в пробах на зрительно-пространственную память; количество искажений слов в пробах на слухоречевую память.

Анализ полученных данных показал, что наиболее значимым является фактор наличия у ребенка семьи. Дети, проживающие в детском доме, отстают от сверстников, живущих с родителями, практически по всем показателям (Таблица 1). У них достоверно хуже сформированы функции как передних, так и задних отделов мозга, а также левополушарные возможности. Отставание «передних» функций обусловлено в первую очередь дефицитом программирования и контроля деятельности при более успешной серийной

организации движений. Слабость функций переработки информации по левополушарному типу объясняется дефицитом слухоречевых функций. При этом кинестетические функции у детей из детского дома сформированы даже лучше, чем у сверстников, живущих в семье. Проживание в детском доме также не оказывает отрицательного влияния на функции правого полушария. Этот показатель у детей, воспитывающихся в детском доме даже несколько выше, чем у детей, живущих с родителями.

Таблица 1 – Показатели индексов функций детей, проживающих в семье и детском доме

Название индекса	Семья	Детский дом	Уровень различий
Функции передних отделов мозга	0,06	-0,72	0,000
Функции задних отделов мозга	0,15	-0,22	0,016
Левополушарные функции	0,44	-0,62	0,000
Правополушарные функции	0,02	0,07	

Влияние места проживания ребенка на развитие его высших психических функций носит нелинейный и избирательный характер. Как сельские, так и городские условия являются стимулирующими для одних функций и неблагоприятными для развития других. У городских школьников отмечается недостаток в развитии невербальных ВПФ при опережающем развитии вербальных, у сельских детей наблюдается обратное соотношение. Сельские дети при отсутствии значимых различий характеризуются несколько более высоким уровнем сформированности правополушарных функций и существенным отставанием в развитии левополушарных (Таблица 2). Имеются также специфические различия в характеристиках функций передних отделов мозга (III блок мозга) и в двигательной сфере. Функции программирования и контроля произвольной деятельности успешнее формируются в городской среде, которая является более регламентированной и вербальной. Городской ребенок рано оказывается в условиях, требующих выполнения различных правил, что способствует развитию произвольной регуляции деятельности. Двигательные функции лучше развиваются в условиях жизни в селе. Это касается как кинетической организации движений, так и кинестетического праксиса. При этом серийная организация на речевом уровне успешнее формируется у городских младших школьников. Т. о. городская среда стимулирует более быстрое развитие поздносозревающих «передних» и речевых функций, создавая тем самым неблагоприятные условия для становления функций с более коротким периодом формирования.

Таблица 2 – Показатели индексов функций городских и сельских детей

Название индекса	Город	Село	Уровень различий
Функции передних отделов мозга	0,06	0,05	
Функции задних отделов мозга	0,15	-0,01	
Левополушарные функции	0,44	-0,25	0,001
Правополушарные функции	0,02	0,32	

Безусловно, важнейшим средовым фактором, определяющим процесс формирования высших психических функций, является семья. В нашем исследовании рассматривались такие характеристики как наличие обоих родителей или только матери, материальное благосостояние семьи, образовательный уровень отца и матери и количество детей в семье. Анализировались только данные городских детей, живущих в родительской семье (149 человек).

Наименее существенным для развития ВПФ внутрисемейным фактором в младшем школьном возрасте является наличие полной семьи. Дети, воспитываемые одной матерью, не отличаются от сверстников, имеющих обоих родителей, по уровню сформированности психических функций.

Влияние материального положения семьи более существенно. В первую очередь это касается функции левого полушария мозга (Таблица 3). Это вполне объяснимо, т. к. они тесно связаны с речью и обучением, т. е. требуют финансовых затрат на покупку обучающих игр, книг, дополнительных образовательных услуг и посещение развивающих мероприятий. Дети из более состоятельных семей лучше владеют навыками произвольной регуляции деятельности, они также эффективнее перерабатывают слуховую информацию. Эти данные совпадают с полученными в исследовании Farah et al [16]. Авторы также обнаружили различия в речевой системе и когнитивном контроле, но не выявили специфики в переработке зрительной и полимодальной информации.

Таблица 3 – Показатели индексов функций в зависимости от уровня материального благосостояния семьи

Название индекса	1 высокий	2 средний	3 низкий	Уровни различий		
				1–2	2–3	1–3
Функции передних отделов мозга	0,31	0,07	0,13			
Функции задних отделов мозга	0,28	0,02	-0,01			
Левополушарные функции	0,55	0,04	0,07	0,072		0,076
Правополушарные функции	0,12	0,05	-0,21			

Важным фактором для формирования высших психических функций в младшем школьном возрасте оказался образовательный уровень матери (таблица 4). При этом дети матерей, имеющих высшее и среднее профессиональное образование, почти не имеют различий в уровне сформированности ВПФ. Неблагоприятные условия создаются в семье, где мать имеет только среднее образование. У таких детей отстают в формировании все функции, особенно связанные с переработкой информации, это функции задних отделов мозга, как левого, так и правого полушария. Хотя по показателю «переднего» индекса мы не видим существенных различий между группами, все-таки анализируя состояние отдельных функций, можно обнаружить, что дети более образованных матерей превосходят сверстников, имеющих менее образованных мам по состоянию программирования и контроля ($p=0,001$ для групп 1 и 3 и $p=0,011$ для групп 2 и 3). При этом образовательный уровень матери не оказывает заметного влияния на способность к серийной организации движений. Обнаружено также, что чем лучше образована мать, тем лучше у ребенка развиты функции зрительного гнозиса и переработки слухоречевой информации.

Таблица 4 – Показатели индексов функций в зависимости от уровня образования матери

Название индекса	1 высшее	2 среднее проф.	3 среднее	Уровни различий		
				1-2	2-3	1-3
Функции передних отделов мозга	0,32	0,12	0,02			
Функции задних отделов мозга	0,35	0,04	-0,51			0,004
Левополушарные функции	0,46	0,25	-0,65		0,000	0,000
Правополушарные функции	0,24	-0,09	-0,51			0,009

Образовательный уровень отца оказался менее важным для развития ВПФ в младшем школьном возрасте. Анализ нейропсихологических индексов не позволил выявить значимых различий между группами, выделенными с учетом этого фактора. Однако при дисперсионном анализе показателей индексов отдельных функций было обнаружено, что образовательный уровень отца влияет на состояние переработки кинестетической ($F=3,13$; $p=0,047$) и в меньшей степени слуховой ($F=2,84$; $p=0,067$) информации. Интересно отметить, что если слуховые функции находятся в прямой связи с уровнем образования отца, то кинестетические в обратной: чем менее образован отец, тем эти функции у ребенка развиты лучше. Вероятно, это объясняется тем, что отцы со средним образованием уделяют больше внимания развитию ручных навыков своих детей, и имеют меньше возможностей положительно влиять на развитие их общей осведомленности и речи.

Анализ влияния количества детей в семье показал, что существует тенденция к отставанию единственных детей в уровне сформированности правополушарных функций. В тоже время, при отсутствии значимых различий, единственные дети превосходят детей из семей с двумя и более сиблингами по состоянию функций левого полушария мозга. Можно предположить, что это объясняется большими количеством времени, которое единственный ребенок проводит со взрослыми, получая тем самым большее речевого общения и различных обучающих воздействий.

Безусловно, рассматриваемые факторы действуют не изолированно, а во взаимовлиянии. Оценка эффектов межгрупповых факторов с помощью многомерного дисперсионного анализа показала, что существенным влиянием на формирование ВПФ обладает сочетание материального положения семьи, количества детей в семье и образовательного уровня отца. Взаимодействие этих факторов достоверно влияет на величину индекса функций переработки информации ($p=0,010$) и левополушарных функций ($p=0,002$). Столь же важное влияние оказывает сочетание факторов образовательного уровня отца и матери с количеством детей в семье. Наиболее чувствительными оказываются опять-таки функции II блока мозга ($p=0,021$) и левого полушария ($p=0,005$).

Обобщая полученные данные можно сделать следующие выводы:

- Социальный контекст может способствовать более интенсивному развитию одних функций в ущерб другим или быть недостаточным для успешного становления функции;
- Самое негативное влияние на развитие ВПФ оказывает отсутствие у ребенка семьи. Наиболее устойчивы к этому влиянию правополушарные и кинестетические функции;
- Городская среда стимулирует более быстрое развитие речи, а также программирования и контроля произвольных форм деятельности, создавая тем самым неблагоприятные условия для становления двигательных функций (кинестетический и кинестетический аспекты) и правополушарных компонентов переработки зрительно-пространственной информации;
- Важную роль в формировании ВПФ играют внутрисемейные факторы;
- Уровень материального благосостояния семьи находится в прямой связи с успешностью развития у детей левополушарных функций и произвольной регуляции деятельности;
- Низкий образовательный уровень матери негативно влияет на развитие ВПФ у ребенка. В такой социальной ситуации отстают в формировании функции переработки информации, особенно по левополушарному типу;
- Образовательный уровень отца влияет на формирование ВПФ в меньшей степени, чем образовательный уровень матери. Он находится в слабой в прямой связи с уровнем сформированности слухоречевых функций и выраженной обратной связи с успешностью кинестетических;
- Единственные дети, по сравнению с детьми, имеющими сиблингов, демонстрируют тенденцию к опережающему развитию левополушарных и отставанию правополушарных функций;

- Для развития ВПФ не столь важно растет ли ребенок в полной семье или только с матерью;
- Социокультурные факторы действуют во взаимовлиянии. Наибольшее значение оказывает сочетание таких факторов как материальное положение семьи, образовательный уровень родителей и количество детей.

Таким образом, чем выше образовательный уровень родителей, лучше материальное положение, меньше детей в семье и более насыщена культурная среда, тем успешнее развиваются вербальные функции, а также произвольная регуляция деятельности. Однако ускоренное развитие этих ВПФ сопровождается отставанием в формировании двигательных функций, особенно их кинестетической основы, и некоторых аспектов переработки зрительно-пространственной информации. Вероятно, если среда стимулирует развитие поздносозревающих «передних» и левополушарных функций, создаются неблагоприятные условия для становления функций с более коротким периодом формирования, а именно и правополушарных, за счет их «обкрадывания».

Библиографический список

1. **Ахутина, Т. В.** Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки [Текст] / Т. В. Ахутина, Л. В. Яблокова, Н. Н. Полонская. // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Москва–Оренбург. – 2000. – С. 137–152.
2. **Ахутина, Т. В.** Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход [Текст] / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева – СПб: Питер, 2008. – 320 с.
3. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. **Выготский, Л. С.** Проблема развития и распада высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский // Психология развития человека. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – С. 548–563.
5. **Дойдж, Н.** Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга [Текст] / Н. Дойдж. – М.: Эксмо, 2010. – 544 с.
6. **Дубровина, И. В.** Психическое развитие воспитанников детского дома [Текст] / И. В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
7. **Лурия, А. Р.** Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия – 3-е изд.- М.: Академичебский проект, 2000. – 512 с.
8. **Лурия, А. Р.** Основы нейропсихологии [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
9. **Манелис, Н. Г.** Нейропсихологические закономерности нормального развития [Текст] / Н. Г. Манелис // Школа здоровья. – 1999. – № 1. – С. 8–24.

10. **Нейропсихологическая** диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
11. **Николс, Дж. Г.** От нейрона к мозгу [Текст] / Дж. Николлс, Р. Мартин, Б. Валлас, П. Фукс. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 672 с.
12. **Осипенко, Т. Н.** Психоневрологическое развитие дошкольников. [Текст] / Т. Н. Осипенко – М.: Медицина, 199. – 288 с.
13. **Поляков, В. М.** Нейропсихология в скрининговых исследованиях детских популяций [Текст] / В. М. Поляков // Доклады второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия / Под ред. Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глозман. – М.: «Смысл», 2003. – С. 198–206.
14. **Фотекова, Т. А.** Развитие высших психических функций в школьном возрасте [Текст] / Т. А. Фотекова. – Абакан: Ид-во Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2004. – 164 с.
15. **Чернов, Д. Н.** Взаимосвязь типа родительского отношения и речевого развития младших школьников в семьях с разным социоэкономическим статусом [Текст] / Д. Н. Чернов // Школа здоровья. – 2011. – № 1.
16. **Farah, M.** Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development / M. Farah, D. M. Shera, J. H. Savage et al. // Brain Research, 2006. – Vol. 1110, issue 1.
17. **Hanushek, E. A.** Outcomes, incentives, and beliefs: Reflections on analysis of the economics of schools [Text] / E. A. Hanushek // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 1997. – V. 19. – P. 301–308.
18. **Tagava, Y.** Multiple periods of functional ocular dominance plasticity in mouse visual cortex [Text] / Y. Tagava, P. O. Kanold, M. Majdan, C. J. Shatz // Natural Neuroscience? 2005. – № 8. – P. 380–388.
19. **Votruba-Drzal, E.** Economic Disparities in Middle Childhood Development: Does Income Matter [Text] / E. Votruba-Drzal // Developmental Psychology. – 2006. – V. 42. – P. 1154.

РАЗДЕЛ X

ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 378.147:80:811.111

Оршанская Евгения Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Сибирского государственного индустриального университета, orshanskaya_eg@sibsiu.ru, Новокузнецк

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РЕЧЕВЕДЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Orshanskaya Evgeniya Gennadevna

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the foreign languages department at Siberian State Industrial University, orshanskaya_eg@sibsiu.ru, Novokuznetsk

THE ORGANIZATION OF SPEECH TRAINING PROCESS OF STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT

Эффективность профессиональной деятельности учителя иностранного языка во многом зависит от уровня его владения коммуникативно-речевыми умениями и способности организовать речевое воздействие и взаимодействие в процессе общения на двух языках. Для определения способов оптимизации педагогического общения, выделения его основных составляющих целесообразным представляется использование такой организации речеведческой подготовки студентов факультета иностранных языков, которая позволит дать всестороннюю характеристику профессионально значимым явлениям, будет способствовать осмыслению речеведческих понятий, даст возможность продемонстрировать существенные свойства, образцы речевого поведения, возможности реализации соответствующих правил и риторических средств [4]. В качестве одного из возможных вариантов осуществления речеведческой подготовки будущих учителей-билингвов может быть использовано следующее построение учебного процесса, включающее:

- формирование положительной мотивации к профессиональной деятельности;
- определение исходного уровня владения студентами коммуникативно-речевыми билингвальными умениями с помощью тестовой технологии;
- введение в тему: знакомство с основными понятиями, их характеристикой;
- изучение и анализ образцов рассматриваемого явления;
- знакомство с основными правилами создания и употребления изучаемого явления в русском и английском языках;
- определение соотношения использования русского и английского языков в речи учителя при изучении темы;

– закрепление получаемых знаний и совершенствование соответствующих коммуникативно-речевых билингвальных умений.

Рассмотрим подробнее основные составляющие учебного процесса.

Формирование положительной мотивации к профессиональной деятельности. Качество профессиональной подготовки зависит не только от количества и структуры усваиваемых знаний и формируемых умений, но и от мотивации самих обучаемых, которые, как показывает реальная речевая практика, не всегда осознают значимость своей роли в распространении национальной речевой культуры и формировании уважительного отношения к иноязычным культурным традициям. Т. С. Дубровина подчеркивает значимость мотивационного аспекта учебной деятельности, который направлен не только на выявление внутренних осознанных мотивов к осуществлению будущей профессиональной деятельности, но и дальнейшее их совершенствование [1, с. 33–34]. А. Л. Тихонова указывает, что требуется специальная работа по формированию мотивации, связанной со стремлением к повышению результативности своей деятельности, самосовершенствованию [2, с. 87]. В связи с этим необходимо развитие стремления к самореализации личности в билингвальном речевом взаимодействии в соответствии с нормами и требованиями речемыслительной культуры двух языков, осознание ее значимости в профессиональном общении. Студентам следует стремиться к речевому самосовершенствованию в родном и иностранном языках, реализации потребности в анализе своих и чужих высказываний, речевого поведения, самоформированию сбалансированных знаний и умений в сфере двух языков в условиях искусственного билингвизма. Овладение позитивно и эмоционально окрашенными сведениями о значимости соблюдения правил культуры общения, накопление положительного практического опыта успешного речевого поведения позволит каждому обучаемому осознать себя профессиональной билингвальной личностью, которая в процессе речевого самосовершенствования на родном и иностранном языках закладывает основы своей культуры не только в целях личной успешности, профессионального роста, но и для развития российского культурно-образовательного пространства. Для осознания на мотивационном уровне профессионально адекватных потребностей представляется целесообразным знакомить обучаемых с педагогически эффективными мировоззренческими установками, позволяющими создать соответствующий самонастрой. А. В. Тимофеев, А. А. Ворожбитова предлагают создавать его с использованием ключевых профессионально значимых понятий, включенных в высказывания от «первого лица», что позволяет непосредственно воздействовать на студентов формулами словесного внушения [5, с. 80]. Применение мотивационных установок обеспечивает основу для усвоения знаний и формирования умений, повышает уровень стремления к улучшению своих результатов, дает возможность осуществлять целенаправленную поддержку и развитие билингвальной личности, способствует осознанию ответственности, повышению уровня готовности к осуществлению педагогической деятельности.

В качестве примера приведем самонастрой по теме «Выражение похвалы и порицания в оценочных высказываниях учителя». Студентам предлагается ознакомиться с текстом самонастроя и выполнить следующее задание:

Вспомните свой опыт обучения в школе. Совпадают ли характеристики речевого поведения ваших учителей с описанными в самонастрое? Приведите примеры. Произнесите текст самонастроя таким образом, чтобы окружающие почувствовали, что общение с детьми приносит вам радость.

Основой моего общения с обучаемыми должно быть уважительное, тактичное, доброжелательное и заинтересованное отношение к каждому из них. Я буду использовать слово для проявления чуткости, терпимости, поощрения учащихся. Употребляя оценочные высказывания, я смогу оказать стимулирующее воздействие на ученика, нацелить его на улучшение учебных достижений, подчеркнуть их значимость. Похвала и порицание, высказываемые мною, будут соответствовать затраченным усилиям обучаемых. Сдержанное и осмотрительное проявление моих эмоций поможет мне достичь взаимопонимания с учащимися в процессе общения на уроке, станет для них ориентиром для соблюдения правил речевого поведения, принятых в странах родного и изучаемого языков.

Таким образом, включение самонастроя в изучение темы нацеливает обучаемых на восприятие определенной информации, дает обобщенное представление о сведениях, предназначенных для изучения, ориентирует студентов на достижение положительного результата и подчеркивает его значимость для повышения эффективности педагогической деятельности.

Определение исходного уровня владения студентами коммуникативно-речевыми билингвальными умениями с помощью тестовой технологии. Использование педагогических тестов и самодиагностик по речевому общению при изучении начальной подготовки студентов позволяет выявить степень владения ими отдельными умениями и коммуникативным поведением в целом, определить их сильные и слабые стороны, проявляющиеся в процессе общения и влияющие на достижение взаимопонимания. Обучаемые далеко не всегда могут дать объективную оценку и характеристику своему стилю и уровню общения, часто затрудняются сформулировать достоинства и недостатки, существующие в их речи. Анализ результатов теста, их обсуждение студентами и наблюдения преподавателя за речевым поведением обучаемых позволяют дать объективную оценку развитию их коммуникативно-речевых умений, составить характеристику студентов как собеседников, дать рекомендации по дальнейшему развитию и совершенствованию коммуникативно-речевых умений. Применение системы педагогических тестов обеспечивает функционирование внутренней обратной связи в процессе обучения, получение самим обучаемым информации о прочности имеющихся коммуникативно-речевых умений, о трудностях и недостатках, появляющихся в процессе общения.

Для определения исходного уровня владения студентами коммуникативно-речевыми билингвальными умениями могут быть исполь-

зованы тесты и методики для самодиагностики русских и английских авторов. Все тесты должны содержать инструкции по их выполнению. Каждый тест необходимо снабдить ключом, дающим возможность интерпретировать полученные данные. Вопросы всех тестов целесообразно представлять в закрытой форме. Поэтому до начала выполнения теста испытуемого следует познакомить с возможными вариантами предложенных ответов, при этом, не сообщая ему количество баллов, которыми оценивается каждый вариант ответа. Студенты получают ключ после ответа на вопросы теста, что исключает преднамеренное искажение результатов тестирования с целью получения наиболее привлекательной для испытуемого характеристики. Наличие только закрытых вопросов позволяет достаточно быстро и объективно интерпретировать результаты в соответствии с ключом. Результаты, получаемые при интерпретации тестовых баллов, обсуждение ответов студентов на вопросы самодиагностики, наблюдения преподавателя за соответствием получаемых сведений и речевым поведением обучаемых свидетельствуют о надежности и объективности используемых тестов.

При изучении темы, связанной с выражением похвалы и порицания, реализуемых учителем в оценочных высказываниях, могут быть использованы тесты, позволяющие определить уровень развития эмоциональности, владения умениями, обеспечивающими эмоциональный самоконтроль, изучить уровень сопереживания, что дает возможность не только констатировать имеющийся уровень развития эмоциональности, но и сформулировать рекомендации по его совершенствованию.

Введение в тему: знакомство с основными понятиями, их характеристикой. Изучение темы по речевому общению начинается с краткого вступительного слова преподавателя, в котором он определяет задачи занятия и мотивирует обучаемых к изучению темы. Преподаватель не приводит сразу готовых определений и характеристик основных понятий изучаемого явления. Сначала он использует опыт студентов и узнает, что им известно о данном понятии, что они понимают под определенным словом. Обобщая полученные ответы, преподаватель знакомит их с определением понятия и его характеристикой, акцентируя внимание на тех его особенностях, которые упускаются студентами при ответе.

Например, в начале изучения темы «Выражение похвалы и порицания в оценочных высказываниях учителя» преподаватель сообщает студентам о том, что они познакомятся с такими понятиями, как «похвала», «порицание», со средствами выражения похвалы и порицания в русском и английском языках и будут тренироваться в создании оценочных высказываний для учащихся разных этапов обучения. Преподаватель может узнать у студентов, что им известно о похвале и порицании, имеется ли у них опыт создания и употребления оценочных высказываний: «Приходилось ли вам использовать похвалу и порицание? Когда, в каких ситуациях это происходило? Что именно вы хвалили или порицали? Что, по вашему мнению, является главным в похвале или порицании?» Обобщая ответы студентов,

преподаватель делает вывод о том, что главным в высказываниях похвалы и порицания является выражение положительной или отрицательной оценки определенного действия, события, поступка человека.

Затем преподаватель задает вопрос о том, почему важна оценка действий ученика, какую роль она играет в процессе обучения. Анализируя полученные ответы студентов, он указывает на то, что в основе оценки лежит сравнение с нормой, образцом. Учитель с помощью оценочных высказываний как бы подводит итог этого сравнения, т.е. делает вывод о том, насколько ответ учащегося соответствует общепринятой норме (например, по объему, по подобранному материалу, по количеству допустимых ошибок и т.д.). Использование оценки обеспечивает передачу информации ученику об его истинных достижениях, позволяет осуществлять стимулирование, оказать эмоциональную поддержку, продемонстрировать отношение учителя к действиям обучаемого, показать заинтересованность в нем. Оценка вызывает ответную реакцию, является действенной для повышения учебно-речевой активности учащегося.

Далее преподаватель спрашивает у студентов, что они понимают под похвалой и порицанием. Суммируя ответы, он подчеркивает, и похвала, и порицание являются речевыми жанрами, которые характеризуются своеобразием и узнаваемостью композиционной организации речевого материала, структуры, стиля. Похвала – речевой жанр, в котором говорящий выражает положительную оценку определенного поступка, поведения адресата, результатов его труда, предметов, которыми он обладает, рассчитывая вызвать положительную эмоциональную реакцию и самооценку адресата. Порицание – речевой жанр, в котором говорящий выражает отрицательную оценку определенного поступка, поведения адресата, результатов его действий, стремясь вызвать самокритичную отрицательную реакцию адресата и последующее его «исправление» (определения И. Г. Дьячковой) [6, с. 11].

Таким образом, путем совместного поиска при направляющей роли преподавателя происходит выделение и раскрытие основных понятий изучаемой темы.

Изучение и анализ образцов рассматриваемого явления. Осмысление основных правил создания и употребления рассматриваемого явления начинается с изучения и анализа образца, которое происходит путем ответа студентов на предлагаемые вопросы преподавателя и их обсуждения. В качестве образца используются текст, воспринимаемый студентами визуально, или видеофрагмент. Данные образцы приводятся на русском языке для достижения максимально возможного понимания обучаемыми содержания образца, возможности участия большинства из них в процессе анализа и овладения первичной информацией по данной теме.

Знакомство с основными правилами создания и употребления изучаемого явления в русском и английском языках. Обобщив ответы студентов, полученные в ходе анализа, преподаватель дополняет информацию, и обучаемые записывают правила создания и употребления данного явления. В связи с

тем, что студентам необходимо использовать получаемые сведения не только на родном языке, но и на английском, им предлагается вспомнить речевые средства иностранного языка, которые могут быть использованы при создании и употреблении данного явления. Затем происходит знакомство с неизвестными им словами и фразами на английском языке и особенностями употребления изучаемого явления в русском и английском языках.

В качестве примера представим задание по теме «Выражение похвалы и порицания в оценочных высказываниях учителя».

Прочитайте примеры похвалы и порицания. Определите их цель. Какую информацию вы узнаете, читая примеры? Расскажите о структуре данных речевых жанров.

1. а) Молодец! Ты отлично справился с заданием. Я тобой очень доволен. Надеюсь, что в следующий раз ты тоже порадуешь нас своим ответом.

б) Excellent! Your answer is absolutely correct. How clever of you! I hope we'll enjoy your next answers too.

2. а) Плохо. Ты сделал в этом задании 5 ошибок. Ты меня огорчил. Тебе следует повторить правило образования степеней сравнения прилагательных.

б) Your reading is not good. You've made mistakes nearly in every word. You've made me upset. You can be more attentive.

Цель применения похвалы и порицания – оценивание действий ученика, оказание воздействия на него и побуждение его к изменению своего поведения путем использования возможностей слова, поддержка ученика, реализация возможности помочь ему поверить в собственные силы и способности.

Похвала и порицание состоят из следующих взаимосвязанных компонентов:

- оценки;
- ее обоснования;
- демонстрации отношения учителя к действиям, выполненным учеником;
- рекомендаций и пожеланий учителя, направленных на закрепление достигнутого успеха или активизацию сил обучаемого для улучшения результатов его работы.

Таким образом, путем анализа примеров похвалы и порицания на двух языках студенты с помощью преподавателя знакомятся с основными содержательными компонентами оценочных высказываний.

Определение соотношения использования русского и английского языков в речи учителя при изучении темы. Урок английского языка предполагает, что между учителем и учениками осуществляется билингвальное общение, которое реализуется на двух языках – родном, русском, и изучаемом, английском. Очень часто учителя не владеют умением речевой адаптации, то есть не умеют использовать в своей речи в учебном процессе знакомые и доступные обучаемым формы. Учитель либо постоянно говорит на русском языке, упрощая свои высказывания, либо использует только английскую

речь, понимание которой бывает сложно и порой недоступно школьникам начального и среднего этапов обучения. При овладении умением речевой адаптации особую значимость приобретают отбор и использование соответствующих речевых средств на различных этапах урока, которые становятся знакомыми и доступными обучаемым на каждом следующем этапе обучения, не более сложные и не более простые. Поэтому при изучении каждой темы обсуждается соотношение использования родного и иностранного языков на уроке, определяются факторы, влияющие на выбор языка, и даются конкретные рекомендации, касающиеся сочетания двух языков в условиях искусственного билингвизма.

При изучении темы, связанной с оценочными высказываниями учителя, рассматривается выбор языка для выражения похвалы и порицания.

На каком языке учителю следует высказывать похвалу и порицание? Можно ли комбинировать родной и иностранный языки в одном оценочном высказывании? Почему вы так считаете?

Выбор языка зависит от этапа обучения и степени подготовленности обучаемых. На начальном этапе обучения в связи с ограниченным словарным запасом обучаемых, владением ими лишь отдельными грамматическими конструкциями учителю необходимо осуществлять похвалу и порицание преимущественно на русском языке, но вполне допустимым является сочетание двух языков, особенно в развернутых оценочных высказываниях. На среднем этапе обучения выражение оценки, ее обоснования, а иногда и отношения учителя к действиям ученика учитель уже может высказывать на изучаемом языке в связи с тем, что уровень владения иностранным языком у школьников повышается, совершенствуются умения, обеспечивающие восприятие и понимание информации. Что касается формулирования рекомендаций и пожеланий учителя, то для обеспечения возможности их надлежащего выполнения учащимися представляется целесообразным применение их родного языка. На последующем этапе обучения ученики уже способны практически полностью понимать речь учителя на английском языке, поэтому выражение похвалы и порицания на иностранном языке является вполне оправданным и уместным. Допустимо и комбинированное использование двух языков в тех случаях, когда применение иноязычных языковых средств представляется сложным для восприятия обучаемыми.

Сочетание элементов русского и английского языков в выражении похвалы или порицания уже на начальном этапе обучения позволяет начать формирование механизма переключения, обеспечивающего билингвальную гибкость, которая способствует быстрому переходу с одного языка на другой, нахождению иноязычного эквивалента, совмещению языковых систем двух языков. Кроме того, понимание учащимся содержания похвалы или порицания на иностранном языке повышает его самооценку, уверенность в своих знаниях, способствует развитию стремления к совершенствованию умений.

Закрепление получаемых знаний и совершенствование соответствующих коммуникативно-речевых билингвальных умений. Закрепление получаемых знаний и совершенствование соответствующих умений происходит путем:

- анализа образцов, нахождения в них основных признаков рассматриваемого явления и проверки соблюдения правил его создания и употребления;
- редактирования образцов;
- создания отдельных частей образца;
- самостоятельного создания образца по заданным параметрам.

Предлагаемое построение учебного процесса закрепления знаний и формирования умений позволяет определить, как обучаемые усвоили изученные теоретические сведения и оперативно устранить возможные пробелы в их знаниях. Контроль за усвоением знаний осуществляется посредством анализа образцов с точки зрения соблюдения правил создания и употребления рассматриваемого явления, а также редактирования образцов (исправления ошибок в заведомо неправильных высказываниях). Без всестороннего усвоения теоретических знаний невозможно правильное выполнение данных заданий [3].

После проверки степени усвоения знаний и определения готовности обучаемых к дальнейшей учебной деятельности, студенты тренируются в создании отдельных частей образца. Выполнение подобных заданий позволяет определить, насколько успешно обучаемые применяют полученные знания на практике. Создание отдельных частей образца даёт им возможность попробовать свои силы и проявить себя в новом для них виде деятельности.

В случаях возникновения затруднения можно достаточно точно определить, что именно, какая часть рассматриваемого явления вызывает сложности, которые можно устранить путем соотнесения данной части образца с правилами его создания и употребления. Выполнение таких заданий снижает уровень стресса студентов, который они могут испытывать при получении задания большого объема достаточно высокой степени сложности. Поэтапное создание целостного высказывания подготавливает обучаемых к самостоятельному созданию образца, дает им схему его создания и способствует развитию умения выбирать и использовать адекватные речевые средства.

Процесс закрепления знаний и отработки соответствующих коммуникативно-речевых билингвальных умений завершается созданием студентами самостоятельного высказывания по заданным параметрам. Изучив теоретические сведения и показав уровень своей подготовленности при выполнении аналитических, лингвистических и частично творческих упражнений обучаемые, как правило, готовы к созданию целого образца изучаемого явления. Они имеют представление о правилах его создания и употребления, некоторый опыт их применения на практике, что позволяет им достаточно успешно справляться с итоговым заданием.

Ниже представлены примеры практических заданий, выполняемых студентами при изучении темы «Выражение похвалы и порицания в оценочных высказываниях учителя» на этапе закрепления полученных знаний и развития коммуникативно-речевых билингвальных умений.

Прочитайте примеры похвалы и порицания. Отвечают ли они требованиям, предъявляемым к созданию данных речевых жанров? Объясните, почему вы так считаете. Отредактируйте данные примеры, внося необходимые изменения.

- 1) Молодец! Я очень рада, что ты сделал упражнение без ошибок.
- 2) Oh, what a fascinating story you've told to us! I've enjoyed it.
- 3) How clever of you!
- 4) Как долго ты отвечаешь! Будь краток!
- 5) Your answer is not good. I don't like it.
- 6) I have no patience with you. Почему ты опять отвлекаешься от выполнения задания?

Определите, какие компоненты отсутствуют в оценочных высказываниях. Дополните их недостающими компонентами.

- 1) Just right! Your sentences are correct.
- 2) Хорошо, твой перевод мне понравился.
- 3) What a marvelous answer!
- 4) Ты написал неправильную форму глагола!
- 5) Oh, how well you read this poem! I'm delighted.
- 6) Your composition is rather short, isn't it? You should add more details.

Выразите похвалу и порицание в следующих ситуациях. Каким языком/языками вы воспользовались? Почему?

- Первый этап обучения:
- ученик правильно назвал все буквы английского алфавита;
 - ученик правильно прочитал слова, состоящие из закрытых слогов;
 - ученик, рассказывая о своих родителях, все время путал местоимения «he» и «she»;
 - ученик почти не отвечал на вопросы учителя, не смог сосчитать до 30, допустил несколько ошибок при чтении текста.

- Второй этап обучения:
- ученик написал подробное сочинение «Как я провел летние каникулы» грамотно, без ошибок;
 - ученик при составлении рассказа на английском языке вместо Past Indefinite использовал Present Indefinite;
 - ученик вставил в 5 предложений из 8 неверные предлоги;
 - ученик быстрее всех выполнял задания на уроке, давал правильные ответы на вопросы учителя.

- Третий этап обучения:
- ученик правильно перевел предложения с русского языка на английский;
 - ученик без ошибок пересказал текст от лица одного из героев;

– ученики составили диалог: один из них задавал вопросы, составленные в нужное время в соответствии с правилами образования вопросительных предложений, второй, отвечая, иногда говорил совсем о другом, путался во временах;

– все ученики написали свои предложения по теме «How I can improve ecological situation in my town», но у части учащихся они были вполне реальными и выполнимыми, в то время как у других представлялись сложными, практически невозможными для претворения в жизнь.

После изучения теоретического материала каждой темы и практического применения полученных знаний на практике студенты в конце занятия заполняют таблицу, демонстрирующую их отношение к полученным знаниям и формируемым на занятии умениям, анализ содержания которой позволяет следить за уровнем их профессионального речевого развития (таблица 1).

Таблица 1 – Определение динамики профессионального речевого развития студента

Я узнал (а)	
Я понял (а)	
Я увидел (а) реальную взаимосвязь между	
Я уже умею	
Мне еще предстоит научиться	

Таким образом, предлагаемая организация речеведческой подготовки студентов факультета иностранных языков направлена на развитие положительной мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, осознанное взаимосвязанное применение родных и иностранных языков и культур при организации процесса обучения неродному языку. Реализация этого варианта речеведческой подготовки в учебном процессе позволит совершенствовать коммуникативную компетенцию обучаемых в области родного и иностранного языков, осознавать сходства и различия русской и английской речи, речевого поведения, профессиональной педагогической деятельности, окажет положительное влияние на активизацию процессов обучения и усвоения языка.

Библиографический список

1. Дубровина, Т. С. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе актуализации познавательных задач [Текст] / Т. С. Дубровина // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 31–37.
2. Тихонова, А. Л. Мотивация будущих учителей иностранного языка в подготовке к проектированию цифровых образовательных ресурсов [Текст] / А. Л. Тихонова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 84–92.

3. **Оршанская, Е. Г.** Изучение уровня владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями студентов факультета иностранных языков [Текст] / Е. Г. Оршанская // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 80–90.

4. **Мельчакова, Е. С.** Глобально-ориентированный подход в современном иноязычном образовании [Текст] / С. Е. Мельчакова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 67–74.

5. **Тимофеев, А. В.** Билингвальная модель профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка [Текст]: монография / А. В. Тимофеев, А. А. Ворожбитова. – Сочи, 2005. – 127 с.

6. **Дьячкова, И. Г.** Высказывания-похвалы и высказывания-порицания как речевые жанры в современном русском языке [Текст]: автореф. дисс. канд. филол. наук / И. Г. Дьячкова / Алт. гос. унив.-т. – Омск: АГУ, 2000. – 22 с.

УДК 378

Касаткина Наталья Эмильевна

Доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, лауреат премии Правительства РФ в области образования, заведующая межвузовской кафедрой общей и вузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Кемеровского Государственного Университета, kasatkina@kemsu.ru, Кемерово

Семенкова Татьяна Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебно-организационной работе Кемеровского Государственного Университета, Кемерово

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Kasatkina Natalia Emilievna

Doctor of Pedagogies, Professor Honored Educationalist (Higher School), Member of the international Academy of Psychological and Social Sciences (Schools and Higher Schools), Head of the Inter-University department of general and university pedagogy, kasatkina@kemsu.ru, Kemerovo State University, Kemerovo

Semenkova Tatiana Nikolaevna

Candidate of pedagogic sciences, associated professor of the department of general intercollegiate and high school pedagogy, vice-principal of educational and organization, semenkova@kemsu.ru, Kemerovo State University, Kemerovo

**THE FORMATION OF THE STUDENTS HEALTH VALUE
IN THE ACTIVITIES OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

С середины XVIII века из-за высокой смертности и заболеваемости детей вопросы сохранения и укрепления их здоровья стали занимать особое место в отечественной педагогике.

С конца XVIII начала XIX века большое значение приобретает деятельность врачей закрытых детских учреждений, которые в своей практике не только занимались лечением больных учащихся, но и проводили гигиенические мероприятия, следили за режимом дня, питанием, физическим воспитанием детей, условиями обучения и проводили мероприятия по борьбе с заразными болезнями, тем самым прокладывая первые пути здорового образа жизни.

Одним из важнейших компонентов и целей профилактики заболеваний и укрепления здоровья детей, подростков и молодежи является формирование здорового образа жизни.

Взаимосвязь образа жизни и здоровья личности выражается в понятии «здоровый образ жизни», которое объединяет всё, что способствует выполнению человеком его профессиональных, общественных и бытовых функ-

ций в оптимальных для здоровья условиях, указывает на ориентированность личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья, включая двигательную активность, рациональное питание, удобный режим дня, отказ от вредных привычек, закаливание, сексуальное благополучие.

К негативным факторам, зависящим от самого человека и существенно влияющим на показатели общественного и индивидуального здоровья, относятся абиологический образ жизни, который характеризуется гиподинамией, нерациональным и несбалансированным питанием, информационной перегруженностью, психоэмоциональным напряжением, злоупотреблением лекарственными препаратами, неоптимальным режимом дня.

Другими словами, **здоровый образ жизни** – это стиль жизнедеятельности, который соответствует возрастным, половым, наследственно обусловленным особенностям организма человека, условиям его существования и ориентирован на культуру сохранения, укрепления и восстановления здоровья, необходимого для выполнения человеком лично и общественно значимых функций.

К ведущим компонентам здорового образа жизни мы отнесли:

– *социальные*. Образ жизни должен быть эстетичным, нравственным и волевым;

– *биологические*. Образ жизни должен соответствовать возрастным особенностям, быть обеспеченным энергетически, укрепляющим и ритмичным.

Здоровый образ жизни – это поведение человека, его стиль, способствующий сохранению, укреплению и восстановлению здоровья. Здоровый образ жизни – это не только медицинская, а в первую очередь – это социально-экономическая категория, которая зависит от развития общества и общественных отношений. Здоровый образ жизни связан с выбором личностью позитивного в отношении здоровья стиля жизни, что предполагает высокий уровень педагогической и валеологической культуры отдельных социальных групп и общества в целом. К педагогически рациональным формам поведения мы относим поведение, способствующее повышению защитных свойств организма, а также поведение, направленное на предотвращение привычек, вредных для здоровья, и их устранение.

Повышение защитных свойств организма включает в себя оптимальный режим различных видов деятельности и отдыха, рациональное питание, оптимальную двигательную активность, физическую культуру, закаливание, соблюдение правил личной гигиены, активность и систематическое слежение за собственным здоровьем, позитивное экологическое поведение.

В связи с этим большое значение имеет предупреждение возникновения предпосылок, вредных для здоровья, которое предусматривает различные уровни и направления действий.

В 50–70-х годах XX века все более прочные позиции в системе отечественных воспитательных и образовательных учреждений завоевывают

физиолого-педагогические аспекты здорового образа жизни, разработка «уроков здоровья».

Стали очевидны проблемы, которые влияют на нарушение здоровья в образовательном пространстве: *первая* – чрезмерная занятость, учебные перегрузки, возникающие из-за неумения школьника учиться, которая приводит к общему ослаблению организма, к частым заболеваниям; *вторая* – несоответствие санитарно-гигиеническим нормам (освещенность, размеры парт, доски), которая приводит к нарушению осанки, зрения; *третья* – несоответствие между внешними требованиями и возможностями учащихся, которая приводит к развитию неврозов [1].

Несоответствие образовательных программ и технологий обучения индивидуальным особенностям организма и личности наиболее четко выявляется в чувствительные периоды онтогенеза, совпадающие с началом обучения, когда организм ребенка характеризуется повышенной потребностью в двигательной активности, и пубертатным возрастом, в котором интенсивно формируются оперативные и стратегические механизмы регуляции процессов адаптации к внешним воздействиям, система ценностно-смысловых ориентаций личности [2].

Вместе с тем, индивидуальный подход к обучению учащейся молодежи в соответствии с его реальными возможностями и способностями существует в основном на бумаге. Реализовать его очень сложно, потому что образовательное учреждение это достаточно жесткая система, ориентированная на среднестатистического молодого человека. Практическая педагогика имеет дело с гетерогенной популяцией, различной по своим индивидуально-типологическим особенностям, среди которой обучающиеся имеют разный уровень подготовки, а те, чьи родители не справляются со своими обязанностями по воспитанию детей, через 6–7 лет становятся источником повышенной опасности для своих более благополучных одноклассников и взрослых. Другими словами, вместо того, чтобы адаптировать и социализировать обучающегося, находящегося в социально опасном положении (не совсем благополучная семья), образовательное учреждение становится для него источником дополнительного напряжения, опасности, и обучающийся не чувствует себя защищенным как в социальном, так и в физиологическом смысле.

В конце 80-х – начале 90-х годов в качестве важной проблемы разрабатывается половое воспитание, которое широко освещает в печати целый цикл тем и проблем, посвященных детской и юношеской преступности, детской наркомании, алкоголизму, что заставило ученых заговорить о неблагополучии в этой области воспитания и образования, о необходимости не только искать, но и находить пути и средства выхода из сложившейся ситуации [3; 4; 5].

Продолжая традиции отечественной гуманистической психологии и педагогики [6; 7], представители нового развивающегося здоровьесберегающего научного направления [9; 10] главным считают разностороннее совер-

шенствование человека в гармоничном балансе души и тела: сохранение и укрепление, развитие духовной, психической, соматической составляющих здоровья.

Теоретической предпосылкой модели здоровья обучающихся являются два главных параметра современной медико-биологической и психолого-педагогической науки – приспособленность к окружающей биосоциальной среде и гармоничная включенность в сообщество людей [10].

Отсюда вытекает суть интегрального социально-биологического подхода к здоровью обучающихся: **здоровым может быть признан лишь тот человек**, «который гармонично включен в свое социальное окружение, адекватно действует и реализуется в нем в соответствии со своими возрастными, социально-психологическими, индивидуально-типологическими (психофизиологическими) особенностями» [9].

На современном этапе развития общества, когда обостряется проблема оздоровления нации, особое значение приобретает не столько реализация медицинских мероприятий, направленных на лечение уже больных детей и подростков, сколько создание социально и личностно ориентированной среды, способствующей формированию у них позитивного отношения к своему здоровью.

Вместе с тем, как добиться того, чтобы сохранение здоровья стало ведущей, органичной потребностью человека на протяжении его жизненного пути, является одним из центральных, но слабо разработанных вопросов педагогики здоровья.

Понятие «отношение к здоровью» является сложным и комплексным; включает в себя несколько элементов: *когнитивный* (идеи, мнения, убеждения), *эмоциональный* (чувства, эмоции, ценности), *поведенческий* (действия и деятельность). Отношение к здоровью является одним из важнейших компонентов системы ценностей человека.

Понятие «отношение к здоровью» можно рассматривать с двух позиций: отношение к здоровью *на уровне индивида и общества*. *Отношение индивида к здоровью* определяется как сложившаяся на основе имеющихся у человека знаний оценка (самооценка) собственного здоровья, осознание здоровья как жизненной ценности, а также как совокупность действий, направленных на сохранение здоровья. *Отношение к здоровью на уровне общества* характеризуется системой мнений и социальных норм, существующих в обществе и выраженных в действиях, направленных на изменение состояния здоровья населения на различных уровнях социального управления.

Чрезвычайно важное место в реализации ценностей здоровья принадлежит проблемам, которые выявляют отношение к нему человека и общества, используют приемы, методы и способы формирования здорового образа жизни на основе общечеловеческой, национальной и региональной культуры. В качестве компонентов этих проблем выступают следующие:

– осознание себя, собственной жизни и здоровья, а также индивидуального развития как субъекта культуры;

– признание ценностей жизни и здоровья семьей, обществом и государством;

– осмысление и использование для сохранения здоровья ценностей, определяющих человеческое бытие (социальное, экономическое, познавательное, духовное).

Отношение отдельного человека к здоровью может быть охарактеризовано следующими показателями: *оценка (самооценка) здоровья, медицинская информированность (знания в сфере здоровья), ценностные установки в отношении здоровья, деятельность человека по сохранению своего здоровья (в том числе и физическая активность)* [11].

Анализ литературы свидетельствует о том, что одним из основных элементов здорового образа жизни является физическая активность [12], которая рассматривает физическую активность как *«целенаправленную двигательную деятельность человека, выступающую как природно- и социально детерминированную необходимость и потребность организма и личности в поддержании гомеостаза, обеспечение морфологических, функциональных, биомеханических условий реализации генетической и социокультурной программ их развития в онтогенезе и преодоление факторов ему препятствующих»*.

По нашему мнению физическая активность самостоятельное социально-педагогическое явление, сущностное основание физической культуры личности, обуславливающее единство взаимодействия социального, физического и психического в человеке, а также целостность его здоровья, культуры и активности.

Исследование, проведенное нами, позволило выделить основные социально-экономические проблемы, которые негативно воздействуют на формирование потребности в здоровом образе жизни:

– здоровый человек не акцентирует внимание на своем здоровье, воспринимает его как естественную данность, поэтому потребность в здоровье выпадает из его поля зрения;

– отсутствует государственная политика «моды» на здоровье;

– негативное воздействие социального микро- и макроокружения;

– вследствие глубочайшего социального кризиса целью существования семьи становится не укрепление семейных традиций, а простое выживание; возникает опасность неадекватной социализации новых поколений, что отражается как на социальном здоровье общества, так и на уровне индивидуального психофизиологического потенциала.

Среди проблем, реально способствующих ухудшению показателей качества жизни и здоровья обучающихся, выделяются:

– недостатки в социальной и демографической политике государства;

– ухудшение структуры питания, увеличение количества подростков и молодых людей, употребляющих алкоголь, наркотики, токсические вещества и увлекающихся курением;

– дезорганизация отдыха большей части молодежи, включая школьников;

– слабая обеспеченность родителей достаточно оплачиваемой работой, полноценным и комфортным жильем;

– ухудшение психологического климата в семье из-за экономических проблем;

– низкая культура использования контрацептивных средств и высокий процент прерываемости беременности (абортов) по социальным показаниям и др.

Концепции сохранения здоровья учащейся молодежи и взрослого человека в основе своей очень близки, но не идентичны, поскольку им свойственны принципиальные и существенные различия. Определение здоровья, согласно Уставу ВОЗ: *«Не только отсутствие болезней и поврежденных, но и полное физическое, психическое и социальное благополучие»* одинаково применимо к состоянию здоровья обучающихся и взрослых. Вместе с тем при явных достоинствах, состоящих в широте подхода к проблеме, это определение недостаточно конкретно для использования его в практике диагностики и измерения здоровья, особенно здоровья обучающихся, т. к. оно ориентировано только на оценку статической, сиюминутной ситуации и не учитывает противоречий между оценкой состояния обучающихся с позиций моментной конституции и динамики развития.

Юность период интенсивного и целенаправленного развития, процесс формирования физического, интеллектуального, психического, нравственного и социального совершенствования человека. Поэтому стержневой научной базой становится изучение возрастной биологии и экологии организма в раннем онтогенезе, методов защиты и обеспечения его полноценного развития и здоровья.

Напряженность процессов роста и развития, определяющих сущность юношеского организма, делает его одновременно и наиболее уязвимым, наиболее чувствительным к минимальным неблагоприятным воздействиям. У обучающегося появляется еще один качественно новый тип патологического эффекта, отличный от болезни, – *альтерация индивидуального развития, или альтерация онтогенеза*. Он возникает всегда при любых заболеваниях и патологических состояниях, но не имеет никаких непосредственных проявлений и может выявиться через многие годы после перенесенного воздействия, нередко уже во взрослом или пожилом возрасте, способствуя ограничению тех или иных способностей, функциональных резервов, границ адаптации.

В отличие от взрослых, молодому человеку свойственен широкий спектр совершенно особых состояний, нередко имитирующих заболевания, называемые *«критическими состояниями»* (периодами) развития». Любые «критические периоды» представляют собой состояния повышенного риска для истинных хронических заболеваний, т. е. могут быть отнесены к группе пограничных состояний.

В детской психологии принято различать три основных критических (или кризовых) периода, знаменующих переход от одного возрастного этапа

к другому: 1–3, 7 и 12–15 лет, которые характеризуются некоторыми общими чертами: дети становятся капризными, раздражительными, часто вступают в конфликты со взрослыми родителями и воспитателями. Недостаточный учет потребности ребенка в активных формах поведения, а тем более прямое их подавление могут стать причиной фрустрации, повышенной тревожности, напряженности, внутренней неудовлетворенности и определить его дальнейшие взаимоотношения со взрослыми, следовательно, и формирование личности.

Неблагоприятные, в том числе и микроблагоприятные, средовые воздействия в критические периоды последовательно одно за другим «срезают» потенциальные пределы биологического здоровья растущего ребенка, пределы, которые могут быть необходимы для реализации талантов и одаренности, резистентности к болезням и достижения долголетия. Наиболее вероятно при этом «срезание» потенциала высших интеллектуальных и творческих возможностей, т. е. «деталантизация», потенциала социализации, формирования высших уровней сознания. Последующими мишенями должны быть системы нейроэндокринной регуляции иммунитета, тонкие дифференцировки органических тканевых структур. Следствием всего этого будет общий эффект снижения качества конечных результатов индивидуального развития личности обучающегося.

Знание внутреннего мира обучающегося, его психофизиологических особенностей в разные онтогенетические периоды, умение вовремя уловить первые признаки отклонений от нормы психического развития необходимое условие предупреждения нежелательных явлений в формировании личности. Объединенные усилия врачей, педагогов, психологов и социологов должны быть направлены на укрепление защитных и адаптационных механизмов, на повышение сопротивляемости организма к неблагоприятным воздействиям, на всемерное оздоровление окружающей среды. Таким путем может быть решена задача создания максимально благоприятных условий для гармонического развития личности.

Здоровье и отношение к здоровью педагогов, обучающихся имеют большое значение в связи с тем, что **образовательные учреждения (как общиe, так и профессиональные) являются важнейшим звеном социализации обучающихся**. Они способствуют проявлению и развитию творческого потенциала их, являются местом, где среди прочих ценностей усваивается ценность здоровья, формируется мотивация на сохранение своего здоровья и здоровья окружающих.

Образовательные учреждения – фактически единственный институт, обеспечивающий социально-психологическое воспроизводство индивидов – носителей определенных социокультурных, профессиональных и социально-статусных признаков. Под **социальным воспроизводством** личности мы понимаем обогащение растущего человека неким инструментарием от необходимого объема знаний до комплекса навыков и умений в рамках общественно значимой, востребованной профессии. Под **психоло-**

гическим воспроизводством понимается формирование психологических качеств, определяющих мировоззрение и гражданскую позицию человека с одной стороны, а с другой стороны, качеств, обеспечивающих возможность человека жить и действовать среди людей, в том числе и его профессионально важных качеств.

Условия воспитания и обучения являются той средой, в которой вынужден постоянно находиться человек в возрасте от 7 до 21 года. *Это годы интенсивного роста и развития организма, биологического и социально-го созревания личности, когда формируется мировоззрение, готовность к разнообразной трудовой и творческой деятельности.*

В то же время школьному возрасту свойственны большая ранимость, повышенная чувствительность к воздействию неблагоприятных факторов окружающей среды.

Состояние здоровья школьников и студенчества в России вызывает, в силу явно неудовлетворительного уровня и его отрицательной динамики изменения, все большую тревогу, особенно в среде медицинских работников и педагогической общественности страны. Растущая учебная нагрузка, гиподинамия, общий психологический и социальный дискомфорт, антипедагогический и антикультурный характер многих материалов в СМИ – вот неполный перечень причин состояния проблемы, которое в целом должно быть определено как нетерпимое.

Возникла настоятельная необходимость в модернизации содержания образования за счет рационального использования инновационных технологий, которые позволят обеспечить долговременный оздоровительный и развивающий эффект по отношению к обучающимся и педагогам в соответствии с личностными, интеллектуальными и адаптационно-приспособительными возможностями субъектов воспитательно-образовательного процесса.

В связи с неблагоприятной динамикой заболеваемости, высокой распространенностью хронических заболеваний и морфофункциональных отклонений среди обучающихся особую актуальность приобретает решение задач поиска и внедрения эффективных стратегий их профилактики и оздоровления.

Исследование показало, что особую актуальность приобретает разработка и реализация комплексной оздоровительно-профилактической программы, направленной *на снижение уровня заболеваемости обучающихся; выделение основных факторов риска; уменьшение степени функциональной напряженности обучающихся и педагогов, восстановления резервов здоровья; разработку режимов жизнедеятельности с учетом индивидуальных особенностей организма, «критических периодов» индивидуального развития; оценку степени готовности субъектов образовательного процесса к экстремальным проблемам среды и ее коррекцию.*

Необходима профилактика даже незначительных донологических нарушений нервно-психического и соматического здоровья обучающихся и педа-

гогов, своевременное устранение возникающих отклонений, что должно быть основной задачей педагогики, психогигиены, физиологии и медицины.

Насущной проблемой является восстановление статуса образовательных учреждений как учреждений, призванных растить физически и психически здоровых граждан, сформировать у обучающихся потребности в хорошем здоровье, научить ответственно относиться не только к собственному здоровью, но и здоровью других людей, а также к сохранению среды обитания.

Таким образом, формирование у учащейся молодежи культуры здоровья и здорового стиля жизни наиболее существенными компонентами образовательной системы являются: *оптимизация воспитательно-образовательного процесса; обеспечение правильного питания обучающихся, организация физического воспитания; валеологическое образование, ориентированное на создание позитивного отношения к здоровью; психолого-физиологическое сопровождение образовательного процесса; борьба с девиантными формами поведения и др.*

На современном этапе развития общества, когда обостряется проблема оздоровления учащейся молодежи, особое значение приобретает создание социально адаптированной и личностно ориентированной образовательной среды, способствующей формированию у индивида позитивного отношения к своему соматическому, психическому и социальному здоровью и здоровому образу жизни.

Библиографический список

1. **Дюндик, Н. Н.** Развитие, формирование и сохранение здоровья в школе / Н. Н. Дюндик, В. В. Макаров, Е. Ю. Федоренко // *Вариант будущего: сб. науч. тр.* Красноярск, 1996. – С. 15–17.
2. **Аршавский, И. А.** Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И. А. Аршавский. – М.: Наука, 1982. – 270 с.
3. **Базарный, В. Ф.** Здоровье и развитие ребёнка: экспресс – контроль в школе и дома: практ. пособие / В. Ф. Базарный. – М.: АРКТИ, 2005. – 176 с.
4. **Выготский, Л. С.** Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Прогресс, 1984. – Т. 4. – С. 269–318.
5. **Динейка, К. В.** Движение, дыхание, психофизическая тренировка / К. В. Динейка – М.: ФИС, 1986. – 63 с.
6. **Ананьев, И. Н.** Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания / И. Н. Ананьев ; под ред. Г. С. Никифорова // *Психология здоровья.* – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2000. – 504 с.
7. **Сухомлинский, В. А.** Проблемы воспитания всесторонне развитой личности / В. А. Сухомлинский // *История педагогики в России.* М., 1999. – 373 с.
8. **Айзман, Р. И.** Здоровье населения России: медико-социальные и психологические аспекты его формирования / Р. И. Айзман. – Новосибирск : Изд-во СО РАМН, 1996. – 28 с.

9. **Казин, Э. М.** Теоретическая и организационная основа формирования здоровьесберегающей образовательной среды в регионе / Э. М. Казин, И. А. Свиридова, Т. Н. Семенкова. – Ч. 1. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2006. – 106 с.

10. **Казначеев, В. П.** Современные аспекты адаптации / В. П. Казначеев. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.

11. **Фёдоров, А. И.** Особенности вегетативной и эндокринной регуляции процессов адаптации учащихся к условиям среды в различные возрастные периоды: дис. ... д-ра биол. наук / А. И. Фёдоров. – Томск, 2008. – 340 с.

12. **Бальсевич, В. К.** Онтокинезиология человека / В. К. Бальсевич. М.: Изд-во ТипФК, 2000. – 276 с.

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS PART-TIME STUDY ON THE BASIS OF INFORMATION TECHNOLOGY

В условиях модернизации экономики в России особое значение приобретает подготовка кадров, способных к самостоятельной работе. Одним из основных направлений модернизации образования является внедрение информационных технологий в учебный процесс. Это позволяет повысить качество образования, сделать его более эффективным и интересным для учащихся. В настоящее время в России активно развивается электронное образование, которое позволяет учащимся получать знания в удобное для них время и в любом месте. Это особенно важно для студентов, обучающихся на заочной форме обучения. Использование информационных технологий в обучении позволяет также повысить мотивацию учащихся к учебе, сделать процесс обучения более интерактивным и интересным. В настоящее время в России активно развивается электронное образование, которое позволяет учащимся получать знания в удобное для них время и в любом месте. Это особенно важно для студентов, обучающихся на заочной форме обучения. Использование информационных технологий в обучении позволяет также повысить мотивацию учащихся к учебе, сделать процесс обучения более интерактивным и интересным.

УДК 378

Муравьева Надежда Васильевна

*Старший преподаватель, Южно-Уральский государственный университет,
mnvas_74@mail.ru, Челябинск*

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Muravyova Nadezhda Vasilievna

*South Ural state university, senior teacher of the applied mathematics department, mnvas_74@
mail.ru, Chelyabinsk*

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS PART-TIME STUDY ON THE BASIS OF INFORMATION TECHNOLOGY

В условиях модернизации экономики в России заочное образование вносит существенный вклад в решение ряда сложных социально-экономических задач. Оно обеспечивает населению доступ к более высоким уровням образования, и тем самым служит повышению квалификации работников в связи с переходом на новые технологии. Заочное обучение более доступно для людей, чем очное, так как позволяет совмещать учебу с работой. Стоимость заочной формы обучения значительно ниже, поскольку малым числом преподавателей охватываются большие массы учащихся.

Студенты-заочники, как правило, являются взрослыми, зрелыми людьми, имеющими профессиональный стаж и опыт производственной деятельности. Заочник знает, зачем он пришел в вуз, он уже во многом готов к будущей профессиональной деятельности и заинтересован в получении именно этого образования. Мотивы его поступления в вуз общественно значимы и профессионально направлены. Среди них перспективы общественной жизни, потребность познать новое, идейно-нравственные устои, стремление к самосовершенствованию. Осознанная необходимость в приобретении профессии диктует ему стремление использовать полученные знания в жизни и профессиональной деятельности, и наоборот, позволяет опираться в обучении на личный профессиональный опыт.

Для эффективного обучения студентов-заочников важен учет их личностных особенностей. Для взрослых студентов характерны наличие навыков самоуправления, устойчивая волевая направленность на учебную деятельность, стремление участвовать в выборе содержания образования, настойчивость, усидчивость, самостоятельность, умение преодолевать трудности. Взрослый человек обладает индивидуальным стилем мышления, логико-смысловой памятью, он ценностно относится не только к знаниям, но и к своим познавательным процессам, методам, приемам.

Выступая активным субъектом общественной и трудовой жизни, студенты-производственники видят себя и в обучении самостоятельными субъектами, так что процесс учения в их глазах приобретает смысл самообразовательной деятельности [2].

Специфической особенностью заочного обучения является преобладающий характер самостоятельной работы. Государственные образовательные стандарты предполагают, что учебное время студента на дневном отделении вуза делится на две равные части: 50% – аудиторные занятия и 50% – самостоятельная работа. Учебные планы и программы заочного обучения являются производными от учебных планов и программ дневной формы обучения, но для заочной формы обучения соотношение аудиторной и внеаудиторной работы 1:6. Между сессиями предполагается самостоятельная работа студентов, и если она не продумана заранее и не организована должным образом, то фактически и не осуществляется студентом. Более половины студентов в межсессионный период работает без заранее намеченного плана, а число систематически занимающихся в это время 7%. Таким образом, имеется противоречие между преимущественно самостоятельным характером учебной деятельности студентов-заочников и недостаточной организацией их самостоятельной работы.

Для заочных отделений высших учебных заведений характерна разнородность контингента: студенты могут значительно различаться по возрасту (не только взрослые, но и выпускники школ), по уровню образования (среднее образование, среднее специальное, высшее по другой специальности), по территориальной удаленности от вуза, по длительности перерыва в обучении, по уровню знаний. Особенности самостоятельной работы заочников являются ограниченная педагогическая регуляция, ограниченный контакт «студент-преподаватель», опора на личный опыт, эпизодичность обратной связи, а также большой объем учебного материала и острая нехватка времени.

В условиях дефицита времени студент должен так организовать свою учебную деятельность в межсессионный период, чтобы выполнить учебный план в назначенный срок. Управление познавательной деятельностью обучаемого, совмещающего работу с учебой, заключается в том, чтобы создавать условия для самоорганизации этой деятельности субъектом.

Для заочного обучения необходимы учебно-методические пособия, которые обеспечивали бы педагогическую регуляцию, дифференциацию самостоятельной работы, учитывали бы профессиональные и личностные особенности студентов-заочников. В настоящее время ощущается острая нехватка именно такого учебно-методического обеспечения самостоятельной работы заочников.

В условиях информатизации традиционная организация самостоятельной работы студентов-заочников не соответствует требованиям гуманизации образования и возможностям современных информационных технологий. Основная идея нашего исследования заключается в повышении эффек-

тивности самостоятельной работы студентов-заочников на основе информационных технологий. Их применение требует обеспечения студентов электронными учебными материалами, позволяющими сделать обучение более эффективным. Для создания таких материалов мы полагаем необходимым моделирование самостоятельной работы студентов-заочников.

В традиционном обучении поставленная педагогом цель реализуется, с одной стороны, в создании у студентов положительных мотивов учения и в принятии ими целей изучения конкретного материала, а с другой стороны, в выборе преподавателем методов и средств обучения, осуществлении процесса обучения, диагностике и коррекции его результатов. Деятельность учения студента, с одной стороны, определяется целью его учения, а с другой стороны, каждый ее этап (выбор средств и методов, процесс деятельности и ее результат) непосредственно организуется и направляется педагогом. В ходе самостоятельной работы из деятельности преподавателя исключается непосредственное руководство процессом деятельности учения. Как пишет Ю. Н. Кулюткин [1], студенту как субъекту образовательной деятельности необходимо получить опыт осуществления функций преподавателя: анализа, планирования, регулирования, оценки деятельности.

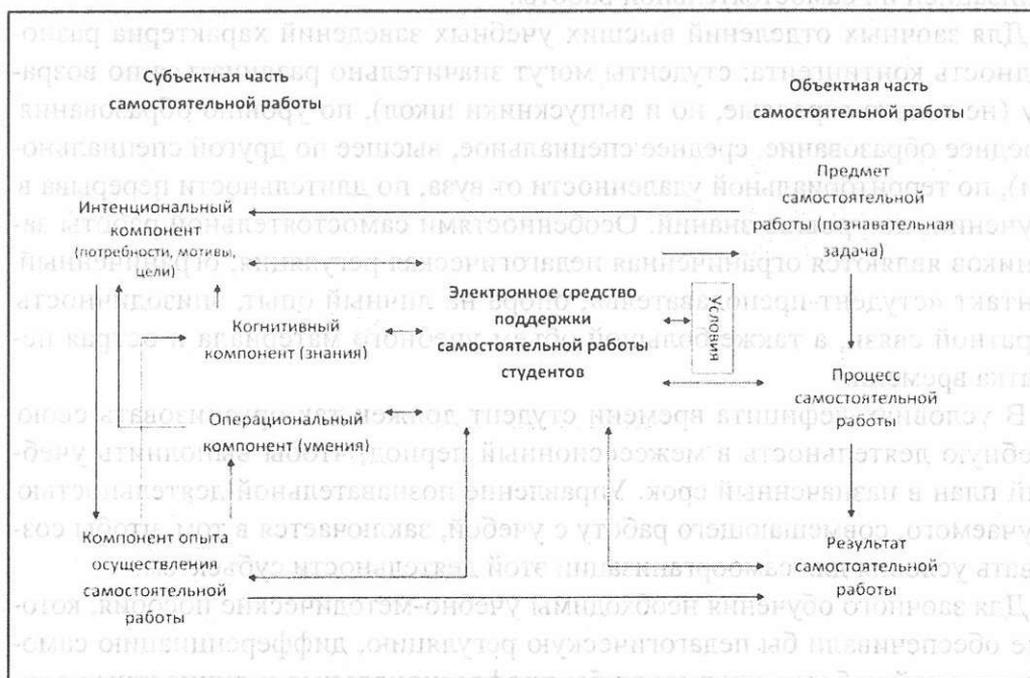


Рисунок 1 – Модель самостоятельной работы студентов в условиях информатизации образования

В ходе самостоятельной работы в условиях применения информационных технологий в заочном обучении педагог осуществляет только постановку цели и подготовку (или выбор) средств организации самостоятельной работы, которые и должны обеспечивать все компоненты деятельности сту-

дента, как внешние, так и внутренние. Поэтому в центр модели самостоятельной работы студентов в условиях информатизации и гуманизации образования мы ставим электронное средство организации самостоятельной работы студентов (рис. 1).

Стремясь установить соответствие электронного учебно-методического пособия модели самостоятельной работы студентов, мы включаем в его состав три основных блока (рис. 2): мотивационно-целевой, предметный и диагностико-коррекционный.

Электронное учебно-методическое пособие обеспечивает реализацию педагогических условий эффективной организации самостоятельной работы, отражающих особенности студентов-заочников.

Разнородность контингента студентов заочной формы обучения и стремление их быть субъектами собственной учебной деятельности требуют предоставления студентам возможности выбора индивидуальной траектории самостоятельной работы. Этот выбор реализуется при планировании студентом самостоятельной работы.

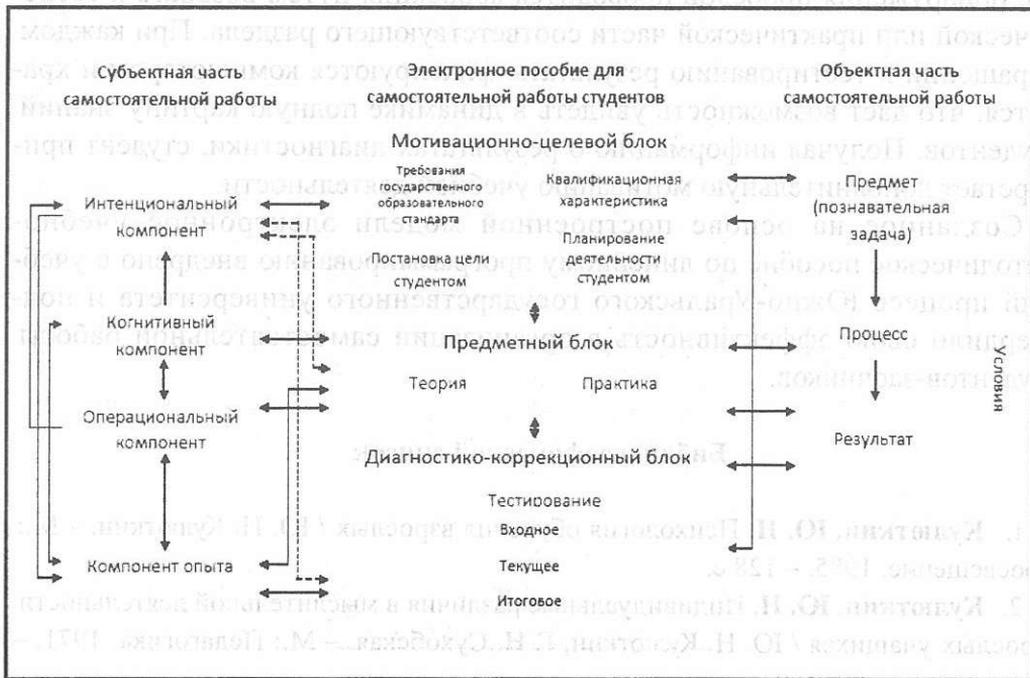


Рисунок 2 – Структура электронного средства поддержки самостоятельной работы студентов

Ограниченная педагогическая регуляция самостоятельной деятельности заочников в сочетании с большим объемом подлежащего усвоению материала требуют структурирования содержания образования, обеспечивающего технологию самостоятельной работы студентов. Эффективность ориентирования в учебном материале во многом зависит от того, насколько хорошо организована система оглавлений, указателей, ссылок,

навигации. Последовательность переходов с одной стороны отражает естественную структуру учебного материала, а с другой стороны может быть изменена студентом на основе своих индивидуальных особенностей и предпочтений.

Опора на личный опыт студента, учет его индивидуальных особенностей диктуют использование интерактивных иллюстраций как средства организации учебно-познавательной деятельности студента. Наглядный материал – не просто информация в чувственной форме представления, а информационная модель некоторого педагогического опыта. Студентам предлагаются задачи для решения под контролем «электронного педагога». Интерактивное решение, позволяя студенту проявлять инициативу и самостоятельность в поиске решения задачи, мягко подводит его к правильному способу решения.

Применение информационных технологий позволяет преодолеть эпизодичность обратной связи в заочном обучении путем введения мониторинга учебных достижений студентов на основе диагностики и самодиагностики. Изучение каждой темы заканчивается контролем знаний студентов, и в случае обнаружения пробелов проводится коррекция путем возврата к теоретической или практической части соответствующего раздела. При каждом обращении к тестированию результаты фиксируются компьютером и хранятся, что дает возможность увидеть в динамике полную картину знаний студентов. Получая информацию о результатах диагностики, студент приобретает дополнительную мотивацию учебной деятельности.

Созданное на основе построенной модели электронное учебно-методическое пособие по линейному программированию внедрено в учебный процесс Южно-Уральского государственного университета и подтвердило свою эффективность в организации самостоятельной работы студентов-заочников.

Библиографический список

1. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
2. Кулюткин, Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. Н. Сухобская. – М.: Педагогика, 1971. – 111 с.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

11/2011

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Оператор электронной верстки: Н. А. Мясникова
Программист: Е. В. Ильенко
Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
<http://www.sp-journal.ru>
E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 29,75. Уч.-изд. л. 25,25.
Подписано в печать: 29.10.11 г. Тираж 1000 экз. Заказ № 873.
Отпечатано ООО «СМУ 10»,
630096, г. Новосибирск, ул. Дюканова, 18.