

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

Главный редактор:

В. А. Беловолов

Председатель редакционного совета:

В. А. Слостенин

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин

Редакционная коллегия:

*А. Ж. Жафяров
С. П. Беловолова
Р. И. Айзман
Р. О. Агавелян
В. С. Нургалеев
В. А. Ситаров
Т. Н. Петрова
Т. К. Клименко*

Редакционный совет:

*А. Н. Алексеев (Якутск)
Р. М. Асадулин (Уфа)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
Д. А. Данилов (Якутск)
В. А. Дмитриенко (Томск)
И. Ф. Исаев (Белгород)
Л. И. Лурье (Пермь)
В. П. Казначеев (Новосибирск)
Н. Э. Касаткина (Кемерово)
Л. Н. Куликова (Хабаровск)
В. М. Лопаткин (Барнаул)
В. И. Матис (Барнаул)
А. Я. Найн (Челябинск)
В. П. Никишаева (Бийск)
А. Н. Орлов (Барнаул)
С. М. Редлих (Новокузнецк)
Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)
Ю. В. Сенько (Барнаул)
А. И. Субетто (Санкт-Петербург)*

ISSN 1813-4718

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.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Оператор электронной верстки: *О. А. Корлякова*

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

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. <http://www.sp-journal.ru>

E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 40,25. Уч.-изд. л. 28,28.

Подписано в печать: 21.01.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 1182.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 201. Тел.: (383) 292-12-68

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

Editor-in-Chief:

V. A. Belovolov

Editorial Council:

Chairman: V. A. Slasyonin

Editorial Board:

Chairman: P. V. Lepin

Members:

A. Zh. Zhafyarov

S. P. Belovolova

R. O. Agavelyan

R. L. Ayzman

V. S. Nurgaleyev

V. A. Sittarov

T. N. Petrova

T. K. Klimenko

Members:

A. N. Alexeyev (Yakutsk)

R. M. Assadulin (Ufa)

S. A. Gilmanov (Khanty-Mansiysk)

D. A. Danilov (Yakutsk)

A. Ye. Dmitriyev (Moscow)

V. A. Dmitriyenko (Tomsk)

I. F. Isayev (Belgorod)

L. I. Lurye (Perm)

V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk)

N. E. Kasatkina (Kemerovo)

L. N. Koolikova (Khabarovsk)

V. M. Lopatkin (Barnaul)

V. I. Matis (Barnaul)

A. Ya. Nine (Chelyabinsk)

V. P. Nikishayeva (Biysk)

A. N. Orlov (Barnaul)

S. M. Redlikh (Novokuznetsk)

G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia)

Yu. V. Senko (Barnaul)

A. I. Subetto (St Petersburg)

ISSN 1813-4718

The founder: Novosibirsk state pedagogical university

The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation

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

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Методология педагогического исследования

Н. А. Вершишнина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. Анализ достоверности и обоснованности получения научных результатов (*продолжение*).....9

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

Ф. Ш. Терезулов. Эволюция сознания: от Птолемея – к Копернику (*окончание*).....32
Год семьи в России

В. А. Баринов, К. В. Баринова. Идеи семейного и национального воспитания в педагогике И. А. Ильина (к 125-летию со дня рождения мыслителя).....52

Раздел III. Профессиональное образование

С. Н. Белова. Балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки студентов как элемент системы менеджмента качества образовательного процесса в вузе.....70

Ю. К. Итин. Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления.....82

В. В. Левченко. Средства формирования психолого-педагогической готовности будущих учителей интегративного профиля.....101

Н. Я. Сайгушев, Л. И. Сайгушева, А. С. Валеев, С. А. Новикова, Д. А. Савельев. Игровое моделирование в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста.....114

Е. Ю. Игнатьева. Системообразующая роль менеджмента знаний в тенденциях развития высшего образования.....122

И. М. Мунасыпов. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей технологии.....130

В. В. Щербакова. К вопросу о профессиональной компетентности.....139

И. И. Макашина. Совершенствование процесса подготовки менеджеров для морского торгового флота.....146

С. Е. Каплина. Технология формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин.....154

Л. Д. Медведева, А. В. Хмелевский. Ориентировочная основа педагогического процесса подготовки специалистов экономического профиля.....165

Т. А. Дергунова. Формирование у студентов способности к критическому анализу педагогических новаций.....170

О. А. Корнилова, В. С. Нургалеев. Организация эвристического обучения как условие формирования профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы.....176

П. В. Середенко. Подготовка учителя – исследователя в вузе.....181

Раздел IV. Языковая культура

О. А. Скрябина. О научном поиске в области развивающего потенциала письменной речи.....190

Н. И. Колесникова. Развитие письменной научной речи учащихся на послевузовском этапе обучения.....195

О. Ю. Сергеев. Развитие академической мобильности студентов отраслевых вузов средствами иностранного языка.....203

<i>О. Н. Марченко.</i> Национально-региональный компонент в курсе литературы (на примере изучения фольклора коренных народов Таймыра).....	304
<i>А. В. Крестовский.</i> Роль народной сказки в воспитании духовно-нравственных качеств младших школьников.....	320
<i>К. П. Портнов.</i> Н. В. Никольский – последователь идей и дел Н. И. Золотницкого.....	330

Раздел VIII. Сравнительная педагогика

<i>В. В. Торбик.</i> Возможность применения опыта переводных программ американских местных колледжей в образовательной системе «аграрный колледж – аграрный вуз».....	334
---	-----

Раздел IX. Повышение качества современного школьного образования

<i>И. Т. Джинчелашвили.</i> Развитие учебной мотивации школьников в условиях дополнительного образования.....	339
<i>А. Э. Ишкова.</i> Развитие исследовательской компетентности педагогов и учащихся в рамках начального и среднего профессионального образования.....	344
<i>Е. Б. Цибизова.</i> Гражданское образование школьников средствами краеведения в условиях крупного города.....	351

Раздел X. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

<i>Г. В. Бурцева.</i> Проектирование программно-целевой системы обучения специалистов культуры: иерархия целей.....	359
<i>И. В. Маричев.</i> Структура управления образовательным пространством морского академического комплекса.....	367
<i>А. Г. Мальчик, Г. А. Павлючков.</i> Интеграция начального и среднего профессионального образования (на примере ГОУ СПО Юргинский технологический колледж).....	375

Раздел XI. Психологические исследования

<i>Н. И. Айзман.</i> Изменение самосознания девушек в процессе психокоррекционной работы по развитию сексуальности.....	382
<i>Т. В. Маркелова.</i> Психолого-педагогические условия военной подготовки офицеров запаса на военных кафедрах и факультетах военного обучения гражданских вузов.....	388
<i>Д. Ю. Тарасов.</i> Психологическая обеспеченность продуктивной деятельности будущего офицера.....	394

Раздел XII. Образование. Здоровье. Безопасность

<i>Ж. М. Мукатаева, С. Ж. Даирбаева, А. А. Муханова, В. Б. Рубанович, Р. И. Айзман.</i> Морфофункциональное развитие детей разных соматотипов.....	402
--	-----

Раздел XIII. В диссертационных советах

Информация о диссертационных советах.....	414
Правила оформления статей.....	416
А в т о р ы н о м е - ра.....	417

Е. С. Салахутдинова. Культурологический подход к определению роли чтения в развитии личности.....208

Т. Ю. Сунько. Основные направления методики работы над техникой речи на уроках риторики.....214

Раздел V. Формирование культуры личности

Ю. В. Слесарев. Воспитание толерантности у будущих специалистов-менеджеров.....221

В. С. Токарев. Ответственность личности как социально-педагогическая проблема.....241

Т. В. Рюмина. Архетип матери (случай из социально-педагогической практики).....255

Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов. Понимание права как социально-педагогический феномен.....265

Н. В. Григорьева, О. В. Петунин. Принципы воспитания патриотизма студентов технического вуза.....274

Е. А. Калинина. Аксиология в воспитательной деятельности вуза.....279

Раздел VI. Информационные и педагогические технологии

С. А. Арзуханова. Игровые технологии как средство формирования профессиональной компетентности специалистов экономической сферы в образовательном процессе ВУЗа.....288

Раздел VII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Р. Н. Наурызбаева. Применение эвристических методов в развитии художественно-творческой деятельности учащихся средствами народных традиций.....295

К сведению авторов

Посылая рукопись в редакцию, автор должен указать свой точный почтовый адрес, контактные телефоны, e-mail, фамилию, имя и отчество (полностью), место работы, ученую степень, ученое звание и занимаемую должность. Для докторантов, аспирантов-соискателей – место учебы (вуз, кафедра).

Рукописи не возвращаются и не рецензируются.

Редакция журнала

CONTENTS

Section I. Methodology of Pedagogical Research

N. A. Vershishina, N. I. Zaguzov, S. A. Pisareva, A. P. Tryapitsina. Definition of Scientific Results of Research. Part 2 – Analysis of Reliability and Validity.....9

Section II. The Conceptual Foundations of Philosophy of Education

F. Sh. Teregulov. Evolution of Consciousness: Part 2: From Ptolemaeus to Copernicus.....32
V. A. Barinov, K. V. Barinova. Ideas of Family and Ethnic Education in I. A. Ilyin’s Pedagogics (125th Anniversary of His Birth).....52

Section III. Vocational Training

S. N. Belova. Rating System of Estimating the Quality of Students’ Preparation as an Element of Management of Educational Process in Higher School.....70
Yu. K. Itin. The Quality of Educational Process in Higher School as an Object of Management.....82
V. V. Levchenko Means of Formation of Psychological and Pedagogical Readiness of the Future Teachers of Integrative Type.....101
N. Ya. Saygushev, L. I. Saygushev, A. S. Valeyev, S. A. Novikova, D. A. Savelyev. Game Modelling During Professional Training Future Specialist.....114
Ye. Yu. Ignatyeva. Systematic Role of Management of Knowledge in Tendencies of Development of Higher Education.....122
I. M. Munasyrov. Development of Professional Competence of the Future Teachers of Technology.....130
V. V. Scherbakova On the Question of Professional Competence.....139
I. I. Makashina. Perfection of Preparation of Specialists for Sea Merchant Fleet.....146
S. E. Kaplina. Formation of Professional Mobility of Future Engineers Studying Humanitarian Disciplines.....154
L. D. Medvedeva, I. V. Khmelevskiy. Provisional Scheme of Pedagogical Process of Training Future Specialists in Economics.....165
T. A. Dergunova. Formation of Students’ Capacity for Critical Analysis of Pedagogical Innovations.....170
O. A. Kornilova, B. S. Nurgaleyev. Organization of Heuristic Training as a Condition of Professional Formation of Future Social Workers.....176
P. V. Seredenko. Preparation of the Teacher – Researcher in Higher School.....181

Section IV. Language Culture

O. A. Skryabina. On Scientific Research in Development of the Potential of Written Speeches.....190
N. I. Kolesnikova. Development of Scientific Written Speech of Students at Post-Graduate Level.....195
O. Yu. Sergeev. Development of the Academic Mobility of Students of Non-linguistic Higher Schools by Means of a Foreign Language.....203
Ye. S. Salahutdinova. Culturological Approach to the Role of Reading in Developing Persons.....208
T. Yu. Sunko. The Basic Methods and Techniques of Speech Training at the Lessons of Rhetoric.....214

Section V. Formation of Culture of the Person

<i>Yu. V. Slesarev.</i> Fostering Tolerance in the Future Experts and Managers.....	221
<i>B. S. Tokarev.</i> The Responsibility of the Person as a Socio-pedagogical Problem.....	241
<i>T. V. Ryumina.</i> The Mother Archetype (A Case from Social Pedagogue's Practice).....	255
<i>Ye. V. Ilyenko, V. A. Belovolov.</i> Understanding of the Law as a Socio-pedagogical Phenomen on.....	265
<i>N. V. Grigorieva, O. V. Petooin.</i> Principles of Fostering Patriotism in Students of a Technical Co llege.....	274
<i>E. A. Kalinina.</i> Axiology in Educational Activity of Higher School.....	279

Section VI. Information and Pedagogical Technologies

<i>S. A. Arzuhanova.</i> Game Technologies as a Means of Formation of Professional Competence of Future Economists in Higher Schools.....	288
--	-----

Section VII. Ethnopedagogical Culture in Modern Educational Space

<i>R. N. Nauryzbayeva.</i> Application of Heuristic Methods in Development of is Art Creative Activity of Students by Means of National Traditions.....	295
<i>O. N. Marchenko.</i> The Ethnic Regional Component in the Course of Literature (An Example of Studying Folklore of Indigenous Peoples of Taimir).....	304
<i>I. B. Krestovsky.</i> The Role of Fairy Tale in Spiritual and Moral Education of Younger Schoo lchildren.....	320
<i>K. P. Portnov.</i> B. Nikolsky – the Follower of N. I. Zolotnitsky's Ideas and Deeds.....	330

Section VIII. Comparative Pedagogics

<i>V. V. Torbik.</i> An opportunity of Application of Translation Programs from American Local Colleges in Educational System «Agrarian College – Agrarian University».....	334
--	-----

Section IX. Improvement of Quality of Modern School Education

<i>I. T. Dzhinchvelashvili.</i> Development of Educational Motivation of Students in Conditions of Vocational Training.....	339
<i>A. E. Ishkova.</i> Development of Research Competence of Teachers and Pupils within the Limits of Primary and Secondary Vocational School.....	344
<i>Ye. B. Tsibizova.</i> Patriotic Education at School by Means of Local Lore and Country Studies in Conditions of Large Cities.....	351

Section X. In-service Training of the Pedagogical Staff. Management of Education

<i>G. V. Burtseva.</i> Designing a Target Program for Training the Experts of Culture: the Hierarchy of Goals.....	359
<i>I. V. Marichev.</i> Management of Educational Space of a Sea Academic Complex.....	367
<i>A. G. Malchik, A. Pavlyuchkov.</i> Integration of Primary and Secondary Vocational Training (An Example of the Yurga Technological College).....	375

Section XI. Psychological Research

N. I. Ayzman. Changing the Girls' Self-awareness during Psychological Correction of Development of Sexuality.....382
T. V. Markelova. Psychological and Pedagogical Conditions of Military Instruction of Reserve Officers on Military Faculties and Faculties of Military Training in Civilian Higher Schools.....388
D. J. Tarasov. Psychological Conditions of Productive Activity of the Future Officer394

Section XII. Education. Health. Safety

Zh. M. Mukatayeva, S. Z. Dairbayeva, A. A. Muhanova, V. B. Rubanovich, R. I. Ayzman. Morphological and Functional Development of Children of Different Somatic Types.....402

Section XIII. In Dissertation Councils

Information of Dissertation Councils.....414
Rules of Registration of Papers.....416
Authors.....417

РАЗДЕЛ I

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.024+01

Н. А. Вершишина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына

АНАЛИЗ ДОСТОВЕРНОСТИ И ОБОСНОВАННОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ НАУЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Данный параметр исследования зачастую вызывает трудности как у самих авторов исследования, так и у экспертов. Что является в исследовании источником информации о достоверности и обоснованности полученных результатов? По мнению авторов, достоверность полученных результатов исследования может быть выявлена посредством анализа совокупности теоретико-методологических оснований, избранной методологии исследования, его логики и практического подтверждения.

Зачастую авторы исследования, а вслед за ними и эксперты в заключениях диссертационных советов достаточно формально описывают данный параметр исследования. Поэтому и в авторефератах, и в заключениях (диссертационных советов и оппонентов) довольно часто встречаются столь формальные формулировки, которые без изменения могут быть вписаны в другой автореферат или в другое заключение. Вот лишь несколько примеров.

1. Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются четкостью методологических позиций, использованием комплекса современных теоретических методов, применяемых в исторической работе, адекватных объекту, предмету, целям и задачам диссертации, природе изучаемого явления, репрезентативностью источниковой базы исследования.

2. Обоснованность и достоверность результатов обеспечивались использованием педагогической теории, практического опыта; применением комплекса теоретических и эмпирических методов; адекватностью применяемых диагностических методик, репрезентативностью выборки; математико-статистической обработкой материалов исследования; психолого-педагогической экспертизой полученных результатов; публикацией выводов.

3. Достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования обусловлена непротиворечивостью и последовательностью реализации теоретико-методологических основ исследования, использовани-

отечественной педагогики (середина 60-х – 80-е гг. XX вв)» читаем: «Методологическая основа исследования определяется междисциплинарным объединением общих и специальных подходов к анализу феномена науки и ее методологии: науковедческого, философско-научного, общеметодологического, историко-научного, философско-педагогического, метапедагогического, историко-педагогического, обладающих «парадигмальной близостью». К сожалению, никаких объяснений по поводу именно такого выбора подходов автор не представляет.

Другое докторское исследование – «Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании» – также выполнено в логике определенного подхода, о чем в автореферате говорится следующее: «Методологической основой исследования является культурологический подход, позволяющий всесторонне объяснить процессы, происходящие в европейском обществе и т. д.». Далее следует обоснование своего выбора.

Ещё один пример объяснения выбора автора. В докторском исследовании «Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя» следующим образом обосновывается его методологическая основа: «Методологической основой исследования явился функциональный исследовательский подход, определяемый как проявление системного подхода. Функциональный подход, позволяющий исследовать систему в рамках более крупной системы и устанавливать функциональные зависимости между ними, определил логику построения исследования взаимосвязи социокультурных факторов и функций профессионально-педагогической деятельности через:

– анализ программ развития школьного образования в России и за рубежом;

– определение ценностей профессионально-педагогической деятельности и отношение учительства к выявленным новым функциям;

– построение модели социокультурной обусловленности изменения профессионально-педагогической деятельности и проверку модели в режиме эксперимента».

С точки зрения экспертизы здесь возникает несколько вопросов. Как должен согласовываться избранный методологический подход или подходы с теоретической основой исследования? Каким образом могут быть выявлены противоречия (если они существуют) между подходом и теоретическим анализом проблемы? Каким образом проявляется избранный подход в исследовании? Каким образом может быть проведена оценка качества исследования с позиций избранного методологического подхода? Сколько вообще подходов может быть использовано в исследовании?

Существует две группы подходов, используемых в исследовании. Первая группа, понимаемая как *направление изучения* предмета исследования, включает в себя подходы, имеющие общенаучное значение, применимые к исследованиям в любой науке. Они классифицируются по парным катего-

ем комплекса взаимодополняющих методов исследования, подтверждающими исходную гипотезу результатами опытно-экспериментальной работы.

Думается, что подобных примеров «близнецов-братьев» каждый из читателей может привести еще множество.

Общие недостатки определяются тем, что в анализе формулировок доказательства достоверности полученных результатов часто повторяются положения, близкие по смыслу. Сложившаяся в опыте структура формулирования данной методологической характеристики указывает на ее сопряженность с методологической основой, методами и источниками исследования. Это позволило Л. А. Степашко выявить следующие общие структурные компоненты, выступающие в качестве аргументов:

- ссылки на методологические основы исследования (могут конкретизироваться как общенаучные подходы, принципы и другие или общепедагогические);

- адекватность методов цели и задачам исследования;

- источники исследования (что особенно значимо в историко-педагогических исследованиях).

При этом каждая их характеристик сопровождается соответствующей позитивной оценкой (методология на базе *современных* научных достижений, методы *адекватны*, источники *репрезентативны*, база исследования *обширна* и т. д.).

Думается, что проблема здесь заключается не просто в правильном или неправильном, точном или неточном описании данного фрагмента текста автореферата или заключения, а в более глубинном процессе – методологически непротиворечивого и обоснованного исследования избранной проблемы.

Процесс получения достоверных результатов в исследовании связан с многими факторами: с выбором методологии и методики исследования, с мировоззрением исследователя и его научно-познавательным опытом, с характером избранной для исследования проблемы, с контекстом исследования и многими другими. Нельзя построить алгоритмического предписания, следуя которому можно было бы с гарантией совершать научные открытия. Однако столь же верно и то, что неорганизованный научный поиск, не имеющий осмысленной логики, не может привести к выводам, обладающим качеством всеобщности, проверяемости, новизны [2].

Попытаемся разобраться в том, каким образом может быть оценен этот процесс, его стратегия и логика развертывания, его устремленность к получению новых достоверных знаний.

Любая совокупность результатов исследования несет на себе черты мировоззрения и стиля мышления самого исследователя, что проявляется в выборе подхода к анализу проблемы. Все чаще современные авторы диссертаций указывают на различные методологические подходы, в логике которых выполнено исследование.

В автореферате докторской диссертации «Развитие методологии

деятельности видят в нем разные проблемы, расставляют разные акценты, выбирают разные подходы к решению одной и той же проблемы, что в конечном счете позволяет говорить о неодинаковости исходных условий познавательного процесса. Причем с ростом знания о том или ином явлении увеличивается возможность построения различных поисковых полей. Исходя из сложившейся познавательной ситуации, т. е. из всего накопленного и относящегося к данной проблеме материала, каждый или один и тот же исследователь, применяя разные подходы, использует различные данные, в результате чего и формируется несколько поисковых полей. Эта ситуация, по сути, и определяет мировоззрение исследователя.

Основная проблема, возникающая перед экспертом в ходе анализа подхода, используемого автором исследования, заключается в том, что чаще всего диссертант упоминает используемый подход или совокупность подходов в самом начале диссертации и автореферата, а дальше вообще забывает об этом выборе.

Многообразие упоминаемых авторами подходов в методологических основаниях исследования позволило составить такой перечень, который пока трудно поддается систематизации: системно-деятельностный, системный, деятельностный, критериальный, личностно-ориентированный, информационно-технологический, интегративный, социокультурный, гуманистический, структурный, антропологический, личностно-деятельностный, аксиологический, культурологический, цивилизационный, гуманистический, ноосферный, компетентностный и ряд других.

Совершенно очевидно, что не все из перечисленных подходов являются методологическими, и очевидно назрела необходимость выполнения специального исследования по изучению методологических возможностей различных подходов.

Тем не менее невозможно исследовать научную цель иначе, как в рамках определенного подхода, а выбор подхода связан с принятием специфических стратегий, которые взаимодействуют со специфическими (социальными и нравственными) ценностями, усиливая при этом друг друга (Х. Лейси). Стратегия – это тоже подход к научному исследованию, определение целей науки в соответствии с конкретными социальными ценностями. Понятие стратегии в научном исследовании связано с социальными ценностями, а теории (теоретической основы) – с когнитивными ценностями. Понятие «стратегия» выполняет функции, многие из которых сходны с функциями понятий Т. Куна «парадигма» и «дисциплинарная матрица». В определенной степени оно близко также понятию И. Лакатоса «исследовательская программа». Сам Х. Лейси отмечает, что вводимое им понятие «стратегия» – это интеллектуальный отпрыск «парадигмы».

Возможно и другое понимание стратегии, например в смысле определения и выбора линии развития вспомогательных гипотез, являющихся посредствующим звеном между теорией и эмпирическими знаниями. В рамках

риям диалектики, отражающим полярные стороны процесса исследования: содержание и форма, историческое и логическое, качество и количество, явление и сущность и т. д. Вторая группа, понимаемая как *некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение* исследователя, включает широкий спектр подходов: личностный, деятельностный, культурологический, ценностный (аксиологический), гуманистический, системный, антропологический, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный и др. Выбор исследовательского подхода определяет угол зрения на предмет исследования, ведущую идею и замысел исследования, а также предпочтение способа решения проблемы исследования.

Например, в исследовании «Проектирование содержания элективных курсов в профильном обучении» возможно выделение двух групп подходов.

В данном случае методология исследования – это методология педагогического проектирования. Причем здесь очень важно четко понять, на чьих теоретических позициях ведется исследование (например, позиция Е. С. Заир-Бек в отношении сущности педагогического проектирования отличается от взглядов В. Е. Радионова).

В данном исследовании есть и другая совокупность подходов – к построению содержания образования. Здесь возможно использование разных подходов (но не в совокупности):

– системного подхода; в этом случае содержание образования будет строиться приоритетно как система знаний, оценке будут подлежать сами системы знаний;

– деятельностного подхода; в этом случае приоритет в определении содержания образования будет отдан построению деятельности учащихся; оценке, видимо, подлежат продукты деятельности.

Возможна ситуация анализа решения одной и той же проблемы с позиций разных подходов. Почему это возможно?

Во-первых, ответ на этот вопрос сопряжен с важнейшей характеристикой методологии гуманитарного познания – человекосоразмерностью, т. е. построением методологии конкретного гуманитарного исследования с расчетом включения в него целей и смыслов человеческой деятельности, так как человек с его желаниями, стремлениями и свободной волей становится необходимым и направляющим компонентом методологии научного познания [5].

Во-вторых, ответ лежит во множестве поисковых полей [6], которые оказываются отличными друг от друга и строятся или разными субъектами, или одним и тем же субъектом, поочередно перебирающим различные возможные исходные позиции. Эта идея представляется чрезвычайно плодотворной для развития оценочных процедур. Действительно, как утверждает автор, поисковые поля, оставаясь в тех или иных аспектах теми же самими, могут, однако, сильно изменяться и преобразовываться в других отношениях. *Поле может быть одним и тем же, но разные субъекты познавательной*

пах. Примером такой ошибки может служить следующее обоснование, приведенное в одном из авторефератов: «Система опытно-экспериментальной работы была реализована на базе 8-го класса, который выступал в качестве экспериментального. Для сравнительного анализа полученных результатов были задействованы школы № А и № В». Автор не обосновал выбор именно этой экспериментальной группы, не указано, с какими категориями учащихся проводилось сравнение. Кроме этого, из построения фразы («сравнительный анализ полученных результатов») следует, что констатирующий эксперимент не был проведен в группах, взятых для сравнения. Таким образом, результаты, полученные в ходе данного эксперимента, требуют дополнительной проверки на валидность.

Другой сценарий проведения эксперимента строится на том, что выбирается экспериментальная группа, и в ней по ходу эксперимента делаются контрольные срезы, позволяющие судить о динамике исследуемого явления и, соответственно, получить результаты, подтверждающие или опровергающие исходную гипотезу.

Третий сценарий, который нам удалось зафиксировать, – это так называемый сценарий «выращивания эксперимента», когда трудно зафиксировать четкие границы начала и завершения эксперимента, и динамика видна по

Таблица 1

Анализ степени решения содержательных задач исследования

Задача исследования	Пути, способы, варианты решения

изменениям, происходящим с субъектами экспериментальной деятельности в определенной образовательной среде. В этом сценарии автор исследования может выполнять различные функции на разных этапах эксперимента. Для того чтобы читатель смог представить себе такой сценарий, приведем фрагменты описаний экспериментов, выполненных в этой логике.

1. Особенностью педагогического эксперимента в нашем исследовании явилось то, что он начался задолго до разработки указанных этапов проектирования и методики экспертизы образовательной среды в рамках опытно-экспериментальной работы сначала школы, разрабатывающей свою концепцию развития (1991 г.), затем школы гимназии (1994 г.), далее – собственно гимназии (1998 г.) и, наконец, гимназии как открытой образовательной системы. Активное участие педагогов гимназии в инновационной деятельности в области управления на всех этапах ее становления предопределило развитие открытой образовательной среды и сделало возможным представление результатов исследования в русле обозначенных подходов и методик.

2. Проектный этап эксперимента представлял собой серию

стратегий развиваются теории, принятые на основе ценностей. Стратегия одновременно и ограничивает класс потенциально применяемых теорий, и отбирает виды эмпирических данных, считающихся подходящими для оценки теорий, которые удовлетворяют этим ограничениям. В конечном итоге именно стратегия исследования оказывает существенное влияние на виды и качество получаемых результатов.

Чрезвычайно важны формулировка цели и задач исследования, так как именно они задают логику теоретического поиска и практической проверки. В том случае, если в исследовании задачи сформулированы как содержательные шаги, позволяющие построить собственно текст диссертации в логике их решения, может быть использована следующая матрица анализа степени решения содержательных задач исследования (табл. 1).

С использованием данной матрицы может быть установлено соответствие проведенного исследования канонам, установкам, требованиям избранной концепции развития научного знания, методологическим позициям, заявленным автором.

Самостоятельным предметом экспертизы в ходе оценивания логики проведения исследования является *программа педагогического эксперимента*. Анализ диссертационных исследований позволил установить разные сценарии разворачивания педагогического эксперимента.

В научном познании экспериментально-наблюдательная и теоретическая деятельность – это равноправные партнеры, каждый из которых существует лишь во взаимоотношениях с другим и обуславливает другого. Довольно распространенной ошибкой экспериментальной части диссертационного исследования стала следующая. Автор разрабатывает программу эксперимента под ту теоретическую концепцию, которая дана в теоретической части работы. Поэтому и результат эксперимента заранее предопределен, так как он является лишь смоделированным звеном в цепи доказательств. Зачастую это звено не имеет ничего общего с реальной педагогической действительностью. Реальность многопланова и обладает «бесконечным набором потенциальных возможностей, из которых акт наблюдения выбирает те или иные» [3], поэтому любой эксперимент будет иметь как позитивные, так и негативные стороны, например нерешенные проблемы, непредусмотренные трудности и т. д.

Классический способ проверки гипотез предполагает работу с двумя объектами: экспериментальным и контрольным. Следует отметить, что такой сценарий по-прежнему остается наиболее популярным и наиболее часто используется в диссертационных исследованиях. Несмотря на то, что методика данного сценария довольно подробно описана в методической литературе, авторы исследований иногда допускают ошибку, выделяя лишь экспериментальную группу и сравнивая результаты, полученные в ней, с другими группами, не делая предварительных срезов в сравниваемых груп-

чаще всего располагает лишь той экспериментальной базой, в которой он является хозяином положения: учитель – теми классами, где он преподает, руководитель учебного заведения – контингентом своего учреждения и т. д. Единственным способом расширения объемов выборок А. М. Новиков считает увеличение сроков опытно-экспериментальной работы, чтобы те или иные новации проверить на разных классах в разные годы, на нескольких выпусках учащихся и т. д. Акцентируя внимание экспертов диссертаций на этой проблеме, А. М. Новиков подчеркивает, что в последнее время появилось множество авторских моделей инновационных образовательных учреждений — лицеев, гимназий, академий и т. п., и по ним защищается большое количество диссертаций. Но чтобы результаты указанных работ были достоверны, эти модели должны доказать свою эффективность и жизнеспособность. А для этого новое образовательное учреждение – школа, гимназия, вуз, колледж и т. п. – должно сделать хотя бы несколько выпусков, чтобы проследить дальнейшую судьбу его выпускников. А что же происходит на самом деле? Зачастую учебное заведение только организовано, а его директор, ректор или его заместитель уже защищают диссертацию! Авторы торопятся, а это ведет к снижению уровня достоверности представляемых на защиту результатов.

Анализ программы эксперимента может быть проведен с использованием табл. 2

В науке эмпирические результаты обычно подтверждают статистическими критериями достоверности результатов. В естественных науках (физике, химии, биологии и т. д.) это требование является обязательным – без этого о научной работе никто и разговаривать не будет. В гуманитарных науках в 1960–1970 гг. также требовалось применение статистических критериев. Однако впоследствии от этой традиции постепенно отказались. Но никто не отменял необходимости получения и доказательства достоверности результата, так как «педагогика только тогда займет достойное место в ряду других наук, когда будет пользоваться достоверным знанием» (А. М. Новиков). Тем не менее в большей части диссертаций представлены данные по успеваемости учащихся, по показателям их выпуска – поступления в вузы и т. п., без какого-либо сравнения со среднероссийскими, среднерегionalными, хотя бы средне-муниципальными показателями или с показателями тех же образовательных учреждений за прошлые годы. Таким образом, эти данные не с чем сравнивать, и что-то сказать о достоверности результатов невозможно. А. М. Новиковым, которым были применены статистические компьютерные программы для подсчета достоверности приводимых в авторефератах диссертаций эмпирических данных, приводятся такие цифры: для педагогики уровень статистической достоверности результатов должен быть не ниже 95,5% (в физике, химии, биологии и других дисциплинах принят еще более строгий порог – 99,5%). В подавляющем большинстве

локальных экспериментов, которые проводились синхронно в разных школах, разными учителями, где автор данного исследования выполнял разные функции: руководителя, участника, разработчика, эксперта. Логика эксперимента соответствовала этапам проектирования изменений образовательного процесса и предполагала разработку педагогами проектов, приемлемых для условий конкретной школы. Учителю «не навязывались» проектные идеи, а предоставлялась возможность внести свой вклад и действовать наилучшим образом так, как он себе это представляет. Новое содержание образования не «спускалось сверху», а «выращивалось» в самих школах непосредственно в ходе эксперимента с использованием такого важного ресурса, как потенциал самостоятельной продуктивной деятельности отдельных учителей и целых школьных коллективов. Учителям задавались только детально описанные новые цели и задачи образования и давались некоторые рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы, объединенные общим замыслом, основанным на общих концептуальных идеях.

Профессор Московского физико-технического института Д. А. Новиков

Таблица 2

Анализ программы эксперимента

Параметр педагогического эксперимента	Обоснование автора исследования	Убедительность обоснования
Выбор базы педагогического эксперимента (учреждения, классы, группы и т. п.)		
Логика (общий план, замысел) эксперимента		
Выбор методов эксперимента		
Выбор методов интерпретации полученных результатов		

[8] проанализировал 118 диссертаций по педагогическим наукам, успешно защищенных в различных советах. В 55 % из них вообще нет упоминаний об обработке экспериментальных данных. В 16 диссертационных работах отсутствует сравнение начальных состояний контрольной и экспериментальной групп (при этом в 12 из них контрольные группы отсутствовали вообще, т. е. рассматривалась только динамика состояния «экспериментальной» группы). Подчеркивая резкое сужение экспериментальной базы педагогических исследований, произошедшее в последние годы, А. М. Новиков указывает, что раньше аспирантов, докторантов и соискателей было сравнительно мало, учителя и руководители школ, других учебных заведений охотно включались в эксперимент, чтобы попробовать что-то новое. Каждый диссертант чаще всего проводил свою опытно-экспериментальную работу в нескольких учебных заведениях, а то еще и в разных регионах. Теперь же диссертант

ванием модели «выращивания» нового практического опыта. На наш взгляд, экспериментальная деятельность автора исследования не является аналогом апробации учебных материалов, даже если автор исследования использует в эксперименте новые учебные материалы (программы, модули, учебные книги и т. п.). Апробация происходит только в том случае, когда эти материалы начинают использовать другие субъекты образовательной деятельности, а это всегда связано с квалификационным ростом. Поэтому данная модель представляет собой поэтапную форму подготовки субъектов апробации к использованию новых учебных материалов, она ориентирована на «выращивание» нового педагогического опыта. Только после предварительной подготовки возможна собственно апробация учебных материалов и получение соответствующих результатов.

Использование предложенных моделей апробации позволяет реализовать функцию «двойного контроля», осуществляющуюся между отдельным ученым или научным коллективом и научным сообществом в целом и «гарантирующую максимально возможную в данных культурно-исторических условиях проверку полученных результатов на эмпирическую подтверждаемость, теоретическую обоснованность и социальную значимость», – отмечает Н. С. Чернякова. Только такая всесторонняя проверка, по мнению этого автора, может служить основанием для заключения о возможной истинности тех или иных результатов научного познания.

Общий вывод о возможности использования результатов исследования в массовой практике по результатам их апробации эксперт может сделать с использованием табл. 4.

С использованием этой матрицы возможно более точно определить, действительно ли результаты апробировались.

Завершая рассуждения о достоверности и обоснованности исследования, отметим, что возможен иной путь оценки данных параметров исследования. В частности, ученые из Ростовского государственного педагогического университета, разработали следующие показатели объективности и достоверности исследования:

- теория построена на достаточно достоверных, проверяемых данных критериев и показателей и фактах;
- концепция обоснована методологически и фактологически, аргументирована с позиции результатов научного поиска (эксперимента) анализа фактического материала;

Анализ результатов эксперимента

Результаты педагогического эксперимента		Насколько этот результат «работает» на гипотезу
Сущность результата	Валидность результата	

случаев статистическая достоверность результатов исследования (хотя она, как правило, самими диссертантами не просчитывается) крайне низка – на уровне не более 10 – 25%. Объясняется такой феномен тем обстоятельством, что для получения высокого уровня достоверности результатов необходимо большое количество учащихся, студентов, участвующих в эксперименте (в опытно-экспериментальной работе). А выше мы уже отметили значительное сужение экспериментальной базы, а значит, и выборки испытуемых в настоящее время. Ни о какой достоверности результатов проанализированных работ говорить не приходится, заключает автор. Поэтому одним из критериев оценки качества диссертации он предлагает считать наличие эмпирического подтверждения основных положений диссертации и статистическую достоверность полученных результатов.

Анализ результатов эксперимента может быть проведен с использованием табл. 3.

Таким образом может быть получено знание о возможности доказательства (или опровержения) гипотезы исследования результатами, выявленными в эксперименте, т. е. насколько проведенный эксперимент позволяет проверить гипотезу исследователя относительно предлагаемого способа решения проблемы.

Любое научное исследование нацелено на получение результатов, позволяющих решить ту или иную проблему, возникшую в теории и на практике. Исследование тогда можно считать завершенным, когда получены результаты, готовые к внедрению или внедренные в практику. Поэтому перед экспертом встает задача определения степени готовности результатов к внедрению в практику. Решение этой задачи возможно путем анализа результатов апробации, проведенной исследователем.

Зачастую авторы диссертаций ограничиваются только указанием на то, где были апробированы результаты исследования, смешивая при этом понятия «апробация» и «внедрение» [7], но об условиях апробации или о моделях (способах) апробации речи нет.

Апробация новых теоретических знаний (концептуальных подходов, идей, моделей и т. п.) может быть проведена в логике модели «выращивания» нового теоретического знания. В этом случае апробация проводится в условиях постепенного расширения круга субъектов апробации. Т. е. процесс разработки нового теоретического знания сопровождается его обсуждением, когда участники обсуждения «движутся» в одном теоретическом направлении и на каждом витке происходит взаимообогащение и разработка (т. е. «выращивание») нового теоретического знания. Использование данной модели позволяет автору исследования на каждом условном витке спирали обсуждения получать пищу для «внутреннего диалога-дискуссии теоретического мышления», позволяющего на основе различных взглядов и своего видения искать способы решения проблемы.

Апробация новых учебных материалов может быть проведена с использо-

Анализ апробации результатов исследования в массовой практике

Результат исследования	Формы апробации	Методы апробации	Результат апробации

Как отмечается на научных форумах многими учеными, уровень современных диссертационных исследований значительно упал. Массовый характер диссертационных исследований на практике обернулся большим числом ошибок, наиболее типичные из которых охарактеризованы в частных исследованиях и на всероссийских методологических семинарах в Москве (2002 г.), Волгограде (2003 г.), Санкт-Петербурге (2004 г.).

Многие современные ученые (Н. В. Бордовская, Н. Д. Никандров, В. В. Лаптев, О. Е. Лебедев, В. С. Леднев, А. А. Орлов, К. Д. Радина, В. А. Сластенин, В. В. Сериков, Д. И. Фельдштейн и др.) обращают внимание на следующие наиболее часто встречающиеся ошибки в диссертационных исследованиях по педагогике:

– чаще всего методологические и теоретические основания излагаются сами по себе, безотносительно предмета исследования или их взаимосвязь обозначается чисто словесно и в дальнейшем не играет никакой роли в системе доказательств;

– при описании новизны результатов исследования нередко говорится о важности темы для науки и практики, о том, что она до сих пор не рассматривалась, но эти обстоятельства не характеризуют результат исследования, а скорее относятся к обоснованию темы;

– при формулировке новизны – повторение известных положений, которые уже взяты на вооружение педагогической наукой, доказательство уже доказанного;

– проблема исследования представляет собой субъективную проблему педагогической практики, уже решенную в науке и апробированную в рамках других практик;

– расхождение между поставленной проблемой и непосредственными целями исследования в ряде случаев проявляется в том, что в диссертации отсутствует ясное объяснение того, почему данную проблему нельзя решить на базе уже имеющихся знаний;

– наряду с прямым дублированием известных теоретических положений для педагогических исследований характерно получение известных результатов, изложенных в новой терминологии;

– в диссертациях идут нескончаемые «игры» в гипотезы, которые, как правило, банальны или же изначально становятся своеобразными синонимами исследования;

- идея получила подтверждение с использованием различных Методов исследования и имеет четкую методологическую основу;
- идея вытекает из анализа практики, опыта деятельности (обобщение передового педагогического опыта);
- использованы сравнения данных авторских и предшествующих созданных по сходной, родственной тематике;
- применена комплексная методика исследования, обеспечена взаимопроверяемость, сопоставляемость данных, полученных разными методами исследования;
- применены самоанализ и самопроверка результатов исследования.

Для оценивания достоверности и объективности исследования могут быть использованы разные пути в рамках экспертизы: анализ текста с помощью предложенных матриц, сопоставление текста с критериями и показателями, собственные методы и т. д. Во всех случаях важным является как можно более точное и объективное выявление рассмотренных параметров.

Анализ текста диссертации и автореферата

Для ученого важно не только провести исследование, получив новое педагогическое знание, но и предъявить это знание педагогическому сообществу в той форме, которая, с одной стороны, наиболее адекватно отразит сущность проведенной работы, а с другой – полно учтет особенности потребителей научной информации.

Интенсивное развитие педагогической науки и практики привело к тому, что сегодня проводится очень много педагогических исследований и в первую очередь диссертационных.

Именно поэтому постепенно в педагогике сложилась ситуация, спрогнозированная Г. В. Воробьевым еще в 1985 г., когда «воспроизводство старых знаний (в обновленной форме) значительно превосходит естественную норму преемственности, неизбежную при переходе от одной теоретической концепции к другой. В итоге получается не столько приращение нового научного знания, сколько увеличение информационных помех, стирающих границы между решенными и нерешенными проблемами» [7]. Ежегодно увеличивающееся количество диссертационных исследований по педагогике привело к ситуации, адекватной явлению «критическая масса». В этой связи И. Г. Фомичева отмечает, что современная наука об образовании накопила огромную массу педагогических сведений как теоретико-методологического, так и прикладного характера, которая рискует стать критической вследствие невозможности ее продуктивного использования из-за разнородности и противоречивости многих педагогических идей, положений, концепций, категорий, терминов, технологий, процедур и методик.

Довольно часто встречаются *текстовые ошибки*. К ним относятся прежде всего ошибки конструирования предложений и понятий, ошибки выбора термина, двусмысленность, косноязычие, одушевление неодушевленного и т. д. Так называемые *речевые ошибки* (или стилистические) порой не так безобидны, как это может показаться. Ошибка, допущенная в формулировке анкеты, приведет к искажению результата. Стилистически неточно построенное предложение может привести к искажению смысла. Текст является своеобразным шифром мыслей его автора. Поэтому необходимо стремиться к избеганию текстовых ошибок с целью более точной расшифровки (наиболее приближенной к замыслу автора) текста его читателем.

Серьезные проблемы создают *этические ошибки*. К наиболее часто встречающимся Е. В. Титова относит следующие: а) искажение идеи и позиции автора, произвол в трактовках (произвольная, вольная трактовка); б) некорректное цитирование; в) эклектика; г) историческая некорректность.

Объяснение возрастающему числу ошибок может быть следующим. Наблюдается слишком быстрое «вхождение в науку», неоправданно быстрая подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций, что не способствует развитию исследовательской культуры научных кадров. И хотя формальные требования в большинстве диссертаций соблюдаются, постановка проблемы и формулировка задач, новизна, положения, выносимые на защиту, научный текст диссертации нужных размеров, апробация, авторитетные отзывы и прочее, но во «многих случаях научная работа проводится некачественно, исследование нередко имитируется» [10], следствием этого является некоторая «размытость» получаемых результатов.

Значительная часть ошибок связана с недостаточно умелым представлением исследования в тексте диссертации и автореферата. Как справедливо отмечает Н. С. Чернякова [12], судьба объективированной, зафиксированной в научном тексте идеи или концепции самым непосредственным образом зависит от авторской формы выражения знания, поскольку проблема понимания индивидуальных особенностей теоретического языка и логики рассуждения автора оказывается подчас не менее сложной, чем та научная проблема, которую он решает.

Любая система научного знания существует и функционирует в научном сообществе в виде совокупности научных текстов. Научные тексты, отмечает Н. С. Чернякова, представляют основную форму объективации, опредмечивания научной мысли. Вне этой формы научное знание не может существовать как общественный феномен, не может сохраняться и передаваться в процессе научных коммуникаций. Д. С. Лихачев писал: «Хороший язык научной работы не замечен читателям. Заметной должна быть только мысль». К сожалению, не каждая диссертационная работа написана доступно даже для подготовленного читателя. Иногда чтение текста сопровождается работой с несколькими словарями. Приходится неоднократно возвращаться к началу абзаца, параграфа, главы, сверять выдвинутую гипотезу с ходом

– характеристика достоверности и надежности научных результатов нередко снижаются из-за того, что методы исследования неадекватны его задачам и логике, не учитывают природу изучаемого объекта; зачастую этот параметр исследования просто переписывается из одной диссертации в другую и не несет отпечатка выполненной работы;

– накопление педагогических фактов нередко отождествляется с коллекционированием различных приемов, оказавшихся удачными в работе отдельных учителей;

– далеко не всегда глубоко анализируются отношения между фактами, условия их возникновения и функционирования, причинно следственные связи между условиями обучения (воспитания) и его результатами;

– иногда экспертная оценка подменяется простым рецензированием или авторитетным суждением компетентных лиц;

– не всегда проводится оценка диагностических возможностей выделенных единиц наблюдения, а математическая обработка таких единиц часто осуществляется без их предварительной проверки на однородность.

Ошибка, как известно, является результатом неправильного (ошибочного) действия. Какие неверные действия могут совершить исследователи, которые приведут к возникновению указанных и других ошибок? Ответ на это вопрос лежит в пространстве возможных подходов к классификации ошибок. Е. В. Титова [11] предлагает рассматривать разные классы методологических ошибок, возникающих в результате нарушения правил или законов методологии научного познания.

Ошибки конструирования исследовательского аппарата возникают вследствие того, что исследовательский аппарат конструируется не *до* написания работы, а *после* – в процессе ее оформления.

Ошибки определений можно отнести к наиболее типичным. Данный класс ошибок вызван следующими причинами: а) нарушением логических правил формулировки определения, б) заимствованием неточного (непродуктивного для данного исследования) варианта определения понятия из перечня уже существующих, в) подменой определения суждением, г) неоправданным стремлением «наполнить» утку устоявшееся определение понятия новым содержанием.

Ошибки анализа возникают в ряде случаев. Например, когда исследователь ошибочно принимает авторские суждения за определения понятия, доказанную истину и начинает их анализировать, сравнивать, сопоставлять или, наоборот, пытаясь соотнести анализируемую работу со своим исследованием, «выдергивает» из контекста авторское суждение и строит на нем какие-либо теоретические конструкции, зачастую искажающие смысл исходного суждения. В результате возникает ситуация, которую можно охарактеризовать как «сравнение несравнимого, сопоставление несопоставимого».

Можно обозначить также ошибки гипотез и прогнозов, систематизации, классификации, интерпретации, представления результатов.

заинтересованных лиц, а текст автореферата не позволяет изложить все результаты исследования в силу своего ограничения в объеме. Поэтому и не стремятся авторы в коротком автореферате отшлифовать все фразы, еще раз перепроверить смысл выражений, использовать все возможности этого жанра научных текстов. Иногда диссертант не умеет толково изложить на бумаге собственное исследование, так как не владеет специальными коммуникативными умениями, характеризующими его как начинающего ученого (к этим умениям могут быть отнесены следующие: владение специальной научной терминологией, умения аргументации, доказательства, обобщения, сопоставления и т. п.), или не может понять, что именно он сделал в своем исследовании («Кто ясно мыслит – тот ясно излагает»).

Справедливости ради следует отметить, что практически во всех пособиях, посвященных выполнению диссертационной работы, есть параграфы или подпараграфы, в которых рассматриваются вопросы, связанные с изложением хода и результатов исследования на бумаге. Надо сказать, что авторы выводят на первый план разные проблемы, связанные с описанием исследования. Обратим внимание на некоторые из проблем, представляющие интерес с точки зрения экспертизы текста диссертации и автореферата.

Анализируя вопросы языка диссертационной работы и литературного стиля ее изложения, Б. А. Райзберг [9] выделяет *стилистические пороки*, встречающиеся в работах рассматриваемого жанра:

– общее падение культуры речи, письма, тяготение к утилитаризму, засорение лексики модными «новообразованиями», многословие, неграмотное и не к месту употребление иностранных слов;

– стремление к вычурной, абстрактно-научной, понятной узким специалистам речи. Автор называет это явление «научным снобизмом», стремлением подчеркнуть свою причастность к узкому клану, «секте посвященных».

Иначе как «перлами» такие фразы не назовешь:

а) «...вульгарная диссолюция уникальности цивилизационного развития различных обществ...»;

б) «...это имманентно ведет к активизации теоретического поиска в русле экзистенциальных проблем и поиску первоисточников развития национального образования и педагогической мысли».

На наш взгляд, наличие этих и подобных ошибок в тексте свидетельствует о стремлении автора исследования за внешними эффектами изложения скрыть внутренние проблемы своего исследования.

Следует отметить, что вопросы стиля довольно часто становятся предметом обсуждения в методической литературе. В частности, Ю. Г. Волков [1] рассматривает следующие *способы изложения* диссертационного материала:

– в виде развернутого доказательства сформулированной в начале работы гипотезы, когда вся диссертация представляет собой как бы расширенное

исследования и т. п. В качестве иллюстрации приведем примеры, взятые из авторефератов диссертаций, выполненных на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Это некоторые из положений, выносимых авторами на защиту.

1. Государственно-общественная парадигма модернизации системы управления качеством образования предполагает переход на программно-целевую межинституциональную модель управления, реально обеспечивающую подход к образованию как к главному социальному ресурсу развития гражданского общества, приоритетной сфере социальной политики, открытой социально педагогической системе, призванной и способной выполнять образовательную, культурную, здоровьесберегающую, социальнозащитную, реабилитационную функции.

2. Изучение в материалах рассматриваемого периода генезиса экспликации природы методологии педагогики с опорой на разработанные нами модели – репрезентаторы методологического содержания положений и операциональной структуры новой версии диалектического материализма и современной общенаучной методологии отчетливо демонстрирует, что наиболее адекватным является истолкование сущности педагогической методологии как органического единства ее логико-философской части, в которой обосновывается категориально-логическая форма воспитательно-образовательной реальности, идеалы, принципы, пути познания этой области действительности и собственно методологической составляющей, ориентированной на производство парадигм познавательной и практической педагогической деятельности, процедур демонстрации нормативной рациональности полученного знания. Игнорирование или недооценка в педагогических исследованиях рассматриваемого периода сущности взаимосвязи названных фрагментов фундаментальных оснований педагогики сдерживали выработку продуктивной метатеории этой специальной отрасли научного познания.

Думается, что у читателя найдется немало подобных примеров. Такие тексты сложны для понимания, при чтении необходимо несколько раз возвращаться к началу фразы, и поэтому закономерно возникают трудности в оценке качества проведенного исследования. Как справедливо отмечает Н. С. Чернякова [12], судьба объективированной, зафиксированной в научном тексте идеи или концепции самым непосредственным образом зависит от авторской формы выражения знания, поскольку проблема понимания индивидуальных особенностей теоретического языка и логики рассуждения автора оказывается подчас не менее сложной, чем та научная проблема, которую он решает.

К сожалению, не всегда сам диссертант осознает значимость собственно текста научной работы. Видимо, это обусловлено постепенно сложившимся устойчивым мнением, что текст диссертации читает ограниченный круг

стоящих за ним людей – научного коллектива, школы или направления;

– принцип точности научной речи, предполагающий отсутствие лексических ошибок, соответствие требованию единства терминологии;

– ясность и краткость изложения.

Этот перечень требований Ф. А. Кузин [4] расширяет еще одним не менее важным требованием – *объективностью изложения*. Это основная черта научной речи, вытекающая из специфики научного познания, стремящегося установить научную истину. Объективность в изложении достигается за счет наличия в тексте вводных слов и словосочетаний, указывающих на степень достоверности сообщения. Благодаря таким словам тот или иной факт можно представить как вполне достоверный (*конечно, разумеется, действительно*), как предполагаемый (*видимо, надо полагать*), как возможный (*возможно, вероятно*). Обязательным условием объективности изложения материала является также указание на то, каков источник сообщения, кем высказана та или иная мысль, кому конкретно принадлежит то или иное выражение.

К сожалению, далеко не всегда авторы диссертаций учитывают эти требования, предъявляемые к тексту, в своих исследованиях. Анализ целого ряда исследований показал, что некоторые диссертации написаны небрежно, без должного внимания к языку, манере и логике изложения, эстетике, стилю, культуре письменного текста. Обратим внимание на обнаруженные нами ошибки и недочеты:

– стремясь отдать дань композиционным формам, авторы иногда используют неинформативные формулы, например: «В заключении приведены обобщенные результаты исследования, которые позволяют сделать вывод о том, что исходные гипотетические положения подтверждены». Сам текст диссертации является способом изложения результатов исследования. Какие же тогда обобщенные результаты автор хотел изложить в заключении? Видимо речь идет о выводах, поскольку изложение результатов занимает гораздо больше места, чем традиционно отводится для заключения исследования. Вполне вероятно, что это ошибка, но автореферат уже разослан и его прочли многие;

– практически постоянным стало формальное описание такого параметра исследования, как достоверность, о чем мы уже писали выше. Зачастую из одного автореферата в другой переписывается клише, которое может быть применено к любому исследованию и не иметь отношения к данной работе. Примером может служить следующий вариант: «Достоверность основных положений и выводов исследования обеспечивается непротиворечивостью реализации выбранных методологических подходов, логикой построения работы, адекватностью комплекса методов исследования целям и задачам исследования»;

– в диссертациях встречается недостаточно логически и теоретически продуманная разбивка текста на предложения и абзацы. Выше мы привели пример положения, вынесенного на защиту и состоящего из одного пред-

подробное единое доказательство;

– вначале формулируется задача исследования, а затем начинается движение от нее к конечному выводу;

– от общих аксиоматических положений к анализу частных случаев (т. е. дедуктивным путем);

– от эмпирических случаев, экспериментальных данных к теоретическим обобщениям (т.е. индуктивным путем);

– в виде описания, когда автор старается скорее показать факты, чем сделать из них широкомасштабные выводы;

– с использованием хронологического способа изложения, когда научные факты излагаются в определенной временной последовательности.

К сожалению, Ю. Г. Волков не указывает, от чего зависит выбор способа изложения хода исследования, уточняя лишь, что «способ изложения раскрывает научную культуру автора». Если существует взаимосвязь между изложением исследования и научной культурой исследователя, означает ли это, что способ изложения хода исследования каким-то образом связан с избранной автором моделью развития научного знания? Предположительно – да, но этот ответ требует дополнительного исследования, что пока не было предметом изучения авторов данного издания.

Рассуждая дальше о культуре языка исследователя, Ю. Г. Волков называет следующие *характеристики научного текста*:

– *формально-логическое изложение материала*, т. е. построение изложения в форме рассуждений и доказательств. Автор связывает данное требование с требованиями «академического этикета», требующего исчерпывающей доказательности выдвинутых соискателем положений, смысловой законченности, целостности и связности текста;

– *прагматическая направленность на конечный результат*, предполагающая построение максимально точных, лишенных стилистических украшений фраз. Научный текст диссертации не требует художественности, эпитетов и метафор, эмоциональных средств выражения, но в нем должны употребляться специальные термины в их точном значении, умело и к месту. Нельзя смешивать терминологию различных наук;

– *синтаксический строй текста, логическая цельность и связанность его частей* требуют широкого использования сложных предложений, которым присуща разветвленная синтаксическая структура с обилием связок и союзов. Превалируют сложноподчиненные предложения, поскольку они более гибко отражают логические связи внутри текста. Автор отмечает, что не следует понимать требования простоты и ясности изложения как призыв максимально упростить синтаксис;

– *стиль диссертации – это стиль безличного монолога*, лишенного эмоциональной и субъективной окраски. Благодаря такому стилю создается впечатление, что мнение автора как бы имплицитно подкрепляется мнением

мами. Апробация – это испытание (одобрение, утверждение) разработанных материалов в условиях, наиболее приближенных к реальности, и принятие решения об их внедрении (или невнедрении) в массовую практику. Внедрение – это специальный законодательный акт, который разрешает использование тех или иных разработок в практической деятельности. Внедрение может быть осуществлено на уровне государства, региона, отрасли, предприятия, учреждения, но везде необходимы решения соответствующих органов управления. Зачастую в текстах авторефератов и диссертаций пишут, например, так: «Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись через публикации, участие автора в работе конференций, практической работе в качестве учителя в школах...». Через публикации может осуществляться распространение результатов, через участие в работе конференций возможно обсуждение результатов и распространение тоже. И только через собственно практическую работу возможна апробация результатов, но это еще необходимо обосновать.

Приведенный нами перечень ошибок в текстах диссертаций и авторефератов далеко не полный. Мы стремились акцентировать внимание читателя на наиболее типичных из них и, скорее всего, эксперт при внимательном анализе диссертации или автореферата сможет обнаружить и другие недочеты в тексте.

Смысл экспертизы текста диссертации и автореферата заключается, по нашему мнению, не столько в выявлении стилистических, орфографических, грамматических и других видов текстовых ошибок (хотя этот аспект чрезвычайно важен), сколько в «раскодировании, распрямлении содержания научного текста» (Н. С. Чернякова). Для того чтобы обрести, понять, усвоить (т. е. распрямить) знание, потенциально содержащееся в научных текстах, отмечает Н. С. Чернякова, ученый должен прежде всего «научиться читать» эти тексты, другими словами, он должен научиться извлекать из текстов то содержание, которое будет осознано им как знание.

Результаты научного исследования, которые подвергаются экспертизе, представлены с различной степенью свернутости: полный текст диссертации, текст автореферата, тексты публикаций, которые должны быть оценены на предмет представления в них основных научных результатов исследования. Каждый из жанров научных документов обладает своими особенностями. Так, реферативные материалы содержат текст первичного документа в сжатом виде, дают его письменную модель, ориентируют специалистов в информации, привлекая внимание читателя к наиболее значимым моментам. Исторически сложилась определенная композиция текста автореферата диссертации с набором обязательных компонентов, которые помогают за незначительный отрезок времени получить достаточно полное представление о сути Исследования. Для научных работников часто имеет значение не только сам результат, но и способ, с помощью которого он был получен.

ложения, располагающегося на 11 строках;

– довольно частым стало употребление выражений, не имеющих смысла, например: «управление эффективностью обучения» (как можно управлять эффектом от чего-либо?); «оценка ответственности образовательной системы» (ответственность – это качество субъекта, но не объекта); «наиболее апробированный способ» (у апробации нет меры наиболее или наименее); «достижение индивидуального прогресса» (прогресса достичь нельзя, это бесконечный процесс) и т. п. Что это? Речевые ошибки или непонимание смысла описываемых явлений?

– в условиях свободного доступа к зарубежным источникам в отечественную педагогику стали интенсивно вводиться иностранные термины, которые вытесняют устоявшуюся русскую научную лексику. А. М. Новиков замечает в связи с этим, что «в последнее время широко распространилось словосочетание «когнитивная деятельность», что выдается за новизну, хотя в русском языке давно используется словосочетание «познавательная деятельность». Точно так же «креативная деятельность», которая сегодня фигурирует в десятках диссертаций как новое направление исследований, хотя фактически это синоним давно известного в российской психологии и педагогике понятия «продуктивная деятельность», понимаемого как деятельность, направленная на создание принципиально нового продукта – субъективно нового или объективно нового (в последнем случае продуктивная деятельность является по определению творчеством). То же относится к «философии образования» и многим другим понятийно-терминологическим «новациям», которым, очевидно, диссертационные советы должны поставить надежный заслон» [8];

– в последнее время соискатели ученых степеней используют в своих диссертациях и авторефератах понятия, относящиеся к научным подходам в исследовательской работе. Однако не всегда подобные обоснования обдуманы. Например, в одной из работ автор пишет: «Теоретико-методологическую основу исследования составляет ориентационно-деятельностный подход с опорой на базовые и смежные теории и концепции...». Возникает ряд вопросов: есть ли необходимость опираться на базовые теории? Как можно опираться на смежные теории? В каком соотношении, по мнению автора, находятся подход, концепция и теория? Другой вариант: «Теоретико-методологическую основу исследования составляют... индивидуальный и системный подходы...». Автор не учел, что индивидуальный подход – это подход к организации деятельности субъекта, а системный – это подход к изучению педагогической реальности. Что же в результате является основой исследования? Зачастую в диссертациях указывается большое число используемых подходов, при этом автор не объясняет, каким образом он их использовал;

– довольно часто соискатели ставят в один ряд апробацию и внедрение результатов своего исследования. Хотя эти понятия нельзя назвать синони-

Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. М, 1985.

8. **Новиков, А. М.** Количество и качество педагогических диссертаций в России / А. М. Новиков // Педагогика. 2004. – № 6. – С. 50.

9. **Райзберг, Б. А.** Диссертация и ученая степень: Пособие для соискателей. / Б. А. Райзберг – М., 2003.

10. **Резолюция** научно-практической конференции «Методология психологического и педагогического исследования» (г. Москва, 4 октября 2002 г.) // Вестник диссертационного совета. СПб.; Тюмень, 2003. – № 1.

11. **Титова, Е. В.** Методологические ошибки в педагогических исследованиях / Е. В. Титова // Северо-запад России: Педагогические исследования молодых ученых: Материалы региональной научной конференции «Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры» 22 апреля 2005 г. / Под ред. А. Г. Козловой, Т. С. Буториной, А. П. Тряпицыной. СПб., 2005. Вып. 2.

12. **Чернякова, Н. С.** Наука как феномен культуры: Учеб. пособие. / Н. С. Чернякова – СПб., 2001.

SWOT-анализ

<i>Сильные стороны</i>	
<i>Слабости</i>	
<i>Возможности</i>	
<i>Проблемы</i>	
<i>Общая оценка</i>	

Такое подробное описание может быть представлено в публикациях автора и тексте самой диссертации.

Эксперт диссертационного исследования – это, как правило, человек уже умеющий «читать» научные тексты, т. е. умеющий извлекать из них необходимую информацию. Проблема здесь заключается в том, что не всегда автор исследования может описать суть того, что именно он сделал, чтобы это стало понятно стороннему читателю.

По завершении анализа диссертации перед экспертом стоит задача формулировки общего вывода, принятия решения о том, насколько качественно выполнено исследование и возможно ли установить квалификацию автора по данной работе. Думается, что на этом этапе начинающим экспертом может быть использована методика SWOT-анализа («сила (strength), слабость (weakness), возможности (opportunities), угрозы (threats)»):

В завершение этой статьи отметим, что в зависимости от того, кто проводит экспертизу и на каком уровне это делается, на первый план могут выступать те или иные характеристики предмета экспертизы.

Библиографический список

1. **Волков, Ю. Г.** Диссертация: Подготовка, защита, оформление: Практич. пособие / Под ред. Н. И. Загузова. М., 2001.
2. **Воробьев, Г. В.** К познанию законов педагогического процесса / Г. В. Воробьев // Советская педагогика. – 1989. – № 4. – С. 37–41.
3. **Казютинский, В. В.** Истина и ценность в научном познании / В. В. Казютинский // Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI в. СПб., 1999. – С. 69–123.
4. **Кузин, Ф. Л.** Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты: Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. 6-е изд., доп. / Ф. Л. Кузин – М., 2003.
5. **Лгшкевич, Т. Г.** Философия науки: Традиции и новации: Учеб. пособие для вузов. / Т. Г. Лгшкевич – М., 2001.
6. **Майданов, А. С.** Процесс научного творчества: Философско-методологический анализ. / А. С. Майданов – М., 1983.
7. **Методологические** проблемы развития педагогической науки / Под П. Р.

не было четкой разделительной линии между человеком и животным. Все было включено во все. Но по мере упорядочивания сознания туманная дымка предыстории сменяется ориентацией пространства и времени относительно высвободившегося из слияния с природой и толпой индивида.

Мир начинается с приходом света, и первая исходная противоположность между светом и тьмой наполнила духовный мир всех людей. Данная противоположность в последующем позволила выработать уже непрерывный ряд других противоположностей, и они в совокупности стали своеобразными «священными» ориентирами для определения священного пространства (храма или территории вокруг него), священного порядка мира (структуры мира, планирования города, схем храмов, разбивки римского военного лагеря и т. п.).

В индийском мифе о сотворении мира говорится, что бог Брахма, стоя на громадном тысячелистном лотосе, бросил взор на четыре стороны света. Этот четырехкратный обзор из круга лотоса был своего рода предварительной ориентацией, необходимым определением своего положения перед сотворением мира.

Сходная история рассказывает про Будду. В момент его рождения из земли поднялся лотос, и он, ступив в него, взглянул по 10 направлениям пространства (лотос в этом случае был восьмилучный; и Будда, таким образом, взглянув еще вверх и вниз, создал 10 направлений). Этот символический жест обзора – наиболее лаконичный и выразительный способ демонстрации того, что с момента своего рождения Будда стал единственной и уникальной личностью, которой была уже предначертана способность видеть и понимать все просветленное.

Пространственную ориентацию, выполненную Брахмой и Буддой, по видимому, можно рассматривать как символическое выражение потребности человека в психической ориентации. Четыре функции сознания, описанные К. Юнгом, – мышление, чувства, интуиция и ощущение – оснащают человека всем необходимым для того, чтобы справляться и обходиться с впечатлениями от мира, полученными изнутри и извне. Именно посредством этих функций человек понимает и ассимилирует свой опыт; именно посредством их он в состоянии отзываться и реагировать. Четырехкратный обзор Вселенной Брахмой символизирует, согласно К. Юнгу, необходимость интеграции этих четырех функций, интеграции, которой человеку еще предстоит достичь.

Своеобразным выражением пространственных ориентиров и психических интеграторов людей стали служить символы. Великое множество восточных фигур медитации являются по своей схеме чисто геометрическими, такие фигуры называются янтрами (лат. *meditatio* – *размышляю, обдумываю* – психическая активность личности, проявляющаяся в состоянии углубленной сосредоточенности, для своего проявления нуждается во внутреннем плане).

Окончание. Начало см. в № 1 за 2008 г.

РАЗДЕЛ II
**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ
ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 378.084+01

Ф. Ш. Терезулов

ЭВОЛЮЦИЯ СОЗНАНИЯ: ОТ ПТОЛЕМЕЯ – К КОПЕРНИКУ

Правильное понимание становления сознания складывалось веками. Этот процесс можно сравнить с наблюдением небесных явлений. Известна нам так называемая геоцентрическая система мира, разработанная во II в. н. э. древнегреческим ученым Клавдием Птолемеем. Он в центр мира «поставил» хотя и шарообразную, но неподвижную Землю, вокруг которой обращались все остальные светила. А наблюдаемые петлеобразные движения планет Птолемей объяснил сочетанием двух равномерных круговых движений: движением самой планеты по малой окружности и обращением центра этой окружности вокруг Земли. Однако по мере накопления данных наблюдений о движении планет теория Птолемея требовала все больших усложнений, которые делали ее громоздкой и неправдоподобной. Очевидная искусственность все усложняющейся системы и отсутствие достаточного согласия между теорией и наблюдениями требовали ее замены. Это и было сделано в XVI в. великим польским ученым Николаем Коперником. Коперник отбросил догматическое положение о неподвижности Земли, веками владевшее умами людей. Поставив Землю в число рядовых планет, он указал, что, Земля, занимая третье место от Солнца, наравне со всеми планетами движется в пространстве вокруг Солнца и, кроме того, вращается вокруг своей оси.

Коперник смело доказывал, что именно вращением Земли и ее обращением вокруг Солнца можно правильно объяснить известные (в то время) небесные явления и видимое петлеобразное движение планет. Эта революция в астрономии и в мировоззрении, сделанная гелиоцентрической теорией Коперника, как нельзя лучше подходит в качестве примера для нашей ситуации, сложившейся в образовательной сфере.

При антропоцентрической установке субъект оказался в центре как временной, так и пространственной картины мира. Как только появилось пространство и время, согласно египетскому мифу, бог воздуха Шу разделил небо и землю, встав между ними; рядом с ним занял место и человек. Так человек занял центральное место и определил собой расположение других частей мироздания: небо вверху и земля внизу, перед и зад, лево и право – другими словами, пространство было организовано по отношению к индивиду. Первоначально человек не мыслил себя отдельно от Природы, точно так же

главной эмблемой самой молодой мировой религии – ислама, основанной пророком Аллаха, Мухаммедом (570–632). Как благоприятствующий знак полумесяц имеет древнюю историю. У древних египтян, к примеру, прибывающий полумесяц был символом процветания и роста. Часто полумесяц изображается со звездой – традиционным символом независимости и божественности.

Странный мир, наблюдаемый в настоящем, а также мифологические образы в подсознании в прошлом есть следствие именно выбора не совсем верных координат существования и развития действительности, представляют собой субъективную, антропоцентрическую систему отражения окружающей среды и человеческого общества, когда объективные процессы и взаимодействия тел (самого разного уровня) рассматривались через призму биологических потребностей и общественных инициации: через сексуальные влечения (гетеро-, гомо-, инцесты, мастурбация, кастрация); через родственные узы и отношения (мужа – жены, матери – детей, отца – детей) и т. п.

Всеобщее движение материи продолжает рассматриваться через призму биологического пути развития, который сам эволюционно появился гораздо позже и представляет собой строго этапное явление. Тем не менее произошло расширение сферы биологического развития и неоправданный перенос его принципов на иные уровни. Развитие материи в целом продолжали рассматривать через процедуры и акты полового размножения, а сами объекты и явления действительности начали идентифицироваться с гениталиями и другими атрибутами половой дифференциации.

В разные исторические эпохи это неуловимое свойство развития материи именовалось как ее дух, душа, разум и трактовалось как идеальная (нематериальная) субстанция. Так, на ранних стадиях развития научной мысли способность людей к орудийной деятельности и созданию новых предметов позволяла им утверждать, что если в природе что-либо возникает, то у этого нового объекта обязательно должен быть персонифицированный создатель, творец, который этот вновь создаваемый объект перед началом производства предварительно моделирует в своей внутренней структуре, т. е. предварительно строит его идеальную модель.

Аналогично предполагается, что для создания всех остальных объектов природы, механизмы возникновения которых не ясны, тоже должен существовать творец, разумный субъект, именуемый Богом или иначе.

Бог, как и любое разумное существо, персонифицировался потому, что в своей повседневной жизнедеятельности люди просто не сталкивались, как им кажется, с неперсонифицированными разумными объектами.

Речь при этом идет не просто о внешнем сходстве простейших культурно-антропологических и генетических явлений, находящем известный формальный аналог и в принципе двойственности в математике. Конечно, можно отметить несомненную связь дуального принципа, по которому

Помимо круга, мотив янтры – в самом общем виде – образуется двумя проникающими друг в друга треугольниками: один обращен вершиной вверх, другой – вниз. Традиционно эта форма символизирует Шиву и Шакти, мужское и женское божество. На языке психологического символизма этот мотив выражает единство противоположностей.

Вероятно, можно рассматривать в качестве мандалы (санскритское слово мандала означает «круг» в самом общем смысле) ореол Христа и христианских святых, как они изображаются в культовой живописи. Во многих случаях лишь ореол Христа разделен на четыре части, – весьма знаменательный намек на Его страдания как Сына Человеческого и Его смерть на кресте, в то же время это является символом Его дифференцированной целостности.

В нехристианском искусстве подобные круги называются «солнечным колесом». Их можно обнаружить высеченными на скалах, и время их появления датируется эпохой неолита, когда еще само колесо не было изобретено.

В архитектуре мандала также играет весьма важную роль. Она формирует наземный план как секулярных, так и светских строений чуть ли не во всех культурах и цивилизациях. Она принимает участие в планировании классических, средневековых, да и современных городов. Классическим примером является закладка города Рима. Круглый город был разделен на четыре части двумя артериями, идущими с севера на юг и с запада на восток. Точка их пересечения совпадает с тем мундусом (центром, космосом), где сейчас стоит Дворец Ассамблеи.

Огромное количество средневековых городов также было основано по плану мандалы и обнесено стеной, периметр которой примерно напоминает окружность. В таком городе две главные артерии делили его на квадранты. На месте пересечения этих артерий стояла церковь или собор. Современным примером такого города является Вашингтон.

Всякое строение, в основе которого лежит мандала, – согласно А. Яффе, – является проекцией архетипического образа из самого нутра человеческого бессознательного во внешний мир. Город, крепость и церковь становятся символами психической целостности, и таким способом осуществляется специфическое влияние на человеческое существо, которое входит или живет в этом месте [10].

Центральным символом христианства является не мандала, а крест или распятие. Вплоть до эпохи Каролингов самой распространенной формой креста был равнобедренный, или греческий, крест, вследствие чего он имплицитно заключал в себе мандалу. Но с течением времени центр креста постепенно сдвигался вверх, так что, в конце концов, крест принял латинскую форму (обычную сегодня): дерево с поперечной перекладиной. Это развитие символизирует тенденцию по смещению центра человека и его религиозного кредо от земли, собственно, по «возвышению» его в духовную сферу.

Символом мусульманства является полумесяц. Полумесяц является

этом состоянии все системы организма предельно активизируются и управляются в попытке «умилостивить» хищника (усыпить его бдительность, не сопротивляясь), «идя ему максимально навстречу». Возникает эффект сверхвнушаемости, сверхреагирования на желание сверхопасного существа, по отношению к которому необходимо оказывать сверхвнимание [6]. При этом имеет место сверхобучаемость.

Отмечая факт «предельного корреспондирования», мы фактически встречаемся с феноменом представления, составления в мозгу жертвы образа хищника и развертывания в экстремально расширившемся внутреннем плане взаимодействия двух существ: жертвы и хищника; жертве приходится проектировать, рефлексировать предельно точно интенцию хищника и оптимальную в складывающейся ситуации собственную реакцию, пока не сложатся обстоятельства, благоприятствующие его освобождению.

Расширение экспериментальной площадки началось с необходимости представления возможностей поведенческих реакций «хищника и жертвы», а завершается представлением всех возможных взаимодействий внешнего и внутреннего, фактически Вселенной со своей действующей моделью в лице человека, его сознания.

Огромный дефицит знаний об окружающей среде у наших предков смог восполниться только вследствие возникновения экспериментальной площадки. Однако образы предметов в экспериментальной площадке возникли, но глубокого понимания их не произошло. Сказался дефицит инструментов понимания, который «породил» уже богов. Невозможность вскрытия объективных связей и отношений явлений окружающей среды, недостаток достоверных знаний человек восполнял фантастическими представлениями, свои объяснения явлениям объективной действительности давал, как уже отмечали выше, исходя из своей биологии, из устройства жизни самого человека. Явления природы оживляются и одушевляются, получают свои имена и интерпретации. Земля – мать, она, вступая в брак, входя в интимные сношения с другими предметами и явлениями (огнем, водой и т. п.), рождает своих «детей» и т. п., между которыми складываются своеобразные интимные отношения и связи, добрые и злые и т. п.

Однако глубинный страх по-прежнему не отпускал человека, и на определенном этапе своего развития человечество выработало представление и понятие Бога как живого всеобъемлющего и полновластного главы объективной действительности, с которым приходится каждому человеку вступать в тесные и постоянные контакты, с которым необходимо согласовывать все свои действия, и поэтому он становится регулятором и организатором всех наших побед, нашего бытия и духовной жизни [3].

Фактически на нашей экспериментальной площадке произошло одушевление и мистификация отражения объективной действительности, придание ей божественных свойств, названное поэтому общением с богами – фактически общение человека с действительностью, ее обобщенным образом в самом себе. Происходит постепенная дифференциация объектов и явлений

каждая древняя социальная единица делится на две (с дальнейшими двоячными делениями), и митоза – деления клетки, при котором происходит удвоение хромосом. Суть дуальных членений в древних обществах связана с биологическим значением разнополое, обеспечивающей перемешивание наследственных задатков.

Но любой мир в сознании, искаженно отраженный или более-менее достоверный, может появиться только при наличии внутреннего плана, возможно при формировании экспериментальной площадки.

Исходным фактором филогенетического появления в мозгу дополнительной надстройки, или площадки, следует считать, видимо, зыбкое равновесие человека и природы, огромную неопределенность и постоянно испытываемую первым тревогу и страх. Появление экспериментальной площадки и ее удивительные свойства легко можно объяснить именно постоянным спутником жизни наших предков (и мы не свободны от него), связанным с существенным недостатком познания окружающей среды и проявляющимся в виде не проходящее боязни человеком всего того, что его окружает и что не поддается его пониманию.

Существует изречение «Страх создал богов», но вернее было бы следующее утверждение: страх в первую очередь создал человека, а потом последний создал богов. По той же причине, по которой возник он сам.

В этой связи весьма любопытно симптоматичное признание одного из представителей отсталой народности, находящейся на раннеплеменной ступени развития: «Мы боимся! Мы боимся непогоды, с которой должны бороться, вырывая пищу у земли и у моря...». Именно страх, как мы полагаем, создал сильный и стойкий очаг возбуждения в коре головного мозга, что послужило причиной для постепенного развертывания означенной нами дополнительной площадки, столь необходимой для правильной ориентации в объективной действительности, для самоорганизации психики, для наладки устойчивой работы.

Возникновение данной специальной экспериментальной площадки в мозгу человека было подготовлено всей предысторией развития животного мира. Возникновению способствовали, по нашему мнению, довольно часто встречавшиеся в жизни животных стрессовые ситуации, связанные со смертельной опасностью для их жизни, а также осознание ими данных ситуаций, выражавшееся в ощущении постоянного страха перед неизвестностью, которое создало в мозгу очаг постоянного возбуждения.

Думаю, несложно представить себе состояние жертвы, попавшей в лапы хищника. Животное, оказавшееся в лапах хищника, предельно мобилизует все функции психической, физиологической и физической управляемости в попытке спастись любым путем. Вся психика животного настроена, как описывает В. Л. Райков, на предельное корреспондирование, улавливание любых намеков поведенческих реакций жертвы, желаемой хищником, и в

сознания, вся многомерная действительность. Из подсознания регулярно напоминает о себе весь наш исторический опыт развития, вся история жизни наших предков, прямым продолжателем коих мы являемся. Далее на этой экспериментальной площадке частый гость – «Я» – как вполне конкретное физическое тело, биологическое существо, в отличие от других субъектов – «не-Я», которых бывает также достаточно много. Учитывая динамику, физический и духовный рост, человек начинает различать свое «Я» в прошлом, в настоящем и планирует свое «Я» в будущем как «супер-Я». Появляется дифференциация в целостном «Я» собственно физического биологического «Я» и духовного, интеллектуального социального «Я», которые проявляют некоторую асинхронность. Некоторые иллюзии связаны, видимо, с тем, что довольно интенсивный период становления «Я» приходится на юношеский возраст, сростается с тогдашним представлением о себе как в телесном, так и в духовно-нравственных отношениях. Поэтому долгие годы продолжаем ощущать в себе все еще того юношу или девушку и, лишь взглядываясь в зеркало, замечаем нажитые годы, которые избородили лицо, состарили тело, но душа осталась юной. Одна составная часть нашего «Я» шокирует другую, пожизненно неизменяемую (или малоизменяемую, но становящуюся) составляющую нашей личности.

Наглядно-образно их соотношения и локализацию можно представить в виде матрешки. На базе бессознательного коллективного «Мы» вырастает сознательное индивидуальное «Я», полностью охватившее первое. «Я» следует понимать не отделенным и изолированным от коллективного, но оно служит интегратором коллективного исторического и современного в индивиде, «Мы» – в «Я».

В цепи общественной жизни «Я» становится последовательно преходящими точками актуализации всей сущности человечества, ибо человеческое общество эффективно развивается только посредством своих членов. И интеграционная сущность «Я»-сознания направлена не только на ассимиляцию свойств человеческой популяции, но и мироздания в целом. На новом уровне мы снова приходим к «Мы», но только не к бессознательному коллективному, а к сознательному, индивидуализированному, вобравшему всю Вселенную. Ибо «Я» оказывается посередине между человеческим обществом и природой и объективно вынуждено их интегрировать.

По Юнгу, это означает процесс индивидуации и синтез Самости. Существование Самости, противостоящей миру по крайней мере в качестве точки отражения, является логической необходимостью. Бессознательное исходно правильно определяется как коллективное бессознательное, его центр необходимо лежит вне индивида и является фактически центрирующим данную группу людей, человеческую популяцию, есть «Мы». В каждом индивиде имеется лишь образ данного «Мы». Индивидуальное «Я» на данном этапе выглядит совместно-разделенной частью «Мы», и в этих частях «Я» нет

объективной действительности, которые способны к передаче и приему знаковых последовательностей и поэтому могут считаться «одушевленными» (точнее, «законосными»). Первобытные люди склонны были истолковывать все явления природы как осмысленные события: закаты и грозы понимались ими как индивидуальные знаки. Богу придаются функции своеобразного духовного зеркала, в которое привычно и повседневно смотрится человек и выверяет в нем чистоту и праведность своих поступков и своего морального облика. Испытываемые человеком при этом чувства целиком обращены на него самого. «Человек в боге и чрез него ищет только самого себя» [8].

Итак, на экспериментальной площадке человек, развертывая информационные процессы, вырабатывает механизм самоорганизации и саморегуляции. Надо сказать, что постепенно, по мере адекватного отражения и понимания человеком объективной действительности Бог также «спускается с небес» и вместе с образом мира «перемещается» из внешней сферы внутрь, в экспериментальную площадку. Человек, продолжая общаться с ним, будет обращать внимание уже непосредственно на содержание своей собственной духовной жизни, будет проектировать свою личность, свое «Я» по самым высшим меркам. Ведь не о Боге заботы человеческие, но только о себе самом.

Человек, осуществляя диалог с самим собой, фактически устраивает на экспериментальной площадке общение двух образов – самого себя и объективной действительности, и вынужден бывает их уравнивать. Считая себя живым существом, человек награждает соответствующими атрибутами живого и действительность, во всяком случае ее образ в мозгу. Этот так называемый другой человек-незнакомец, человек, которого никто никогда не узнает, выполняет свои функции в диалоге вне сюжета и вне своей сюжетной определенности как чистый человек в человеке, представитель всех других для «Я». Вследствие такой постановки диалог принимает особый характер и становится по ту сторону всех реальных и конкретных социальных форм. Достижение понимания каждого человека как другого, равного в каком-то смысле «Я», и создает нравственные основы человеческого общения. Тем самым чистый человек связан со всеми думающими и объединяет их в единое сообщество. «Диалог человека с самим собой – это и есть один из основных способов организации информационного материала, процесс его подготовки как для обеспечения собственных действий, так и для анализа результатов последних. Способность к постоянному внутреннему диалогу, порождаемому многообразием вариантов всевозможных способов действий, является одним из основных свойств человеческой психики» [3].

В связи с вышеупомянутым надо отметить, что вернее было бы вести речь не о диалоге, а о полилоге, так как участников общения в этой экспериментальной площадке набирается порядочное число. Но вернее всего следовало бы назвать этот процесс проектированием. Проектирование идет непрерывно, повсеместно, нескончаемо. В нем участвуют все «жильцы»

Таким образом, бессознательное – мать сознания. Там, где есть мать – есть и отец. Мы полагаем, что отцом мог быть страх, неведение, дефицит глубоких познаний. Сознание – это то самое юное существо, оно может даже отречься от своего отца, но никак не от матери. Если же принять во внимание наше предположение, то юноша стремится преодолеть отца и занять его место.

Как известно, в процессе биологической эволюции утверждение живого сводилось к тому, чтобы обеспечить возможность жизни, и не просто обеспечить, но и создавать условия для ее совершенствования, развития и подготавливания тех эволюционных скачков, которые обеспечивали все необходимое для появления человека. Биозволюция снабдила живые существа возможностью измениться, приспособливаться к изменяющимся условиям среды, чтобы не просто соответствовать среде, но чтобы среда максимально благоприятствовала и существованию, и развитию, живого существа. И только человек смог не просто приспособливать среду для своего максимально благоприятного существования, а создавать ее, и это была, по мнению

В. Л. Райкова, одна из многих причин, почему возникла приостановка эволюционного развития. Человек получает двойную возможность: с одной стороны, как все живые существа приспособливаться к природе, а с другой – приспособливать саму природу к себе, что потребовало выработки определенных интеллектуальных и практических средств. И, таким образом, на этом пути начала осуществляться интеллектуальная эволюция человека.

Интеллектуальная эволюция человека связана именно с расширением внутреннего плана, с возникновением дополнительных участков мозга, и появлением, таким образом, в нем специальной экспериментальной площадки.

И все феномены интеллекта, смеем утверждать, так или иначе связаны с данной площадкой: ее расширением, сужением, наложением, совмещением, расщеплением, изоляцией; проекцией на нее любой информации извне, а также изнутри, вплоть до извлечения данных из подсознания в старых и древних отделах мозга; оперированием, программированием, манипулированием в нем; воздействием на нее алкоголя, табака, кофе, наркотиков, ЛСД-25 и т. п. фармакологических проб и препаратов, а также организацией различных условий для ее функционирования.

Однако вернемся назад и напомним, что вышеупомянутый диалог участников в экспериментальной площадке вначале имел чисто сенсорно-образную форму общения, а затем постепенно обогатился и дополнился мимико-жестиккулярным языком, наконец, – знако-вокализационной формой – письменной и устной речью. Однако в результате отмеченных трансформаций субъективная, антропоцентрическая ориентация человека в мире не исчезает. Наш язык отражения, фиксации, трансляции (познания, выражения, общения) оказывается глубоко субъективным. И «эта субъективность не является свойством отдельного человека, но есть качество родовое, сверхличное, что

ничего индивидуального, они у всех людей того времени одинаковы.

Человеческая целостность состоит из объединения бессознательной и сознательной личности. Коллективное бессознательное есть психическая жизнь наших предков. Другая, последующая история человечества закрепились вовне, в предметах материальной и духовной культуры. Поэтому каждый вновь родившийся человек, изначально бессознательно неся в самом себе предысторию человечества, прижизненно сознательно ассимилирует собственно историю человечества и участвует в созидании новейшей истории. Тем самым он стоит на острие времени, является каждый раз вершиной интеграции, воплощает в самом себе всю историю от самого истока до сегодняшнего дня.

Благодаря появившейся возможности зафиксировать индивидуальный опыт (достижения) во внешней сфере открываются невиданные перспективы прогресса человеческого общества. Индивид получает удовлетворение от того, что он на каком-то отрезке времени олицетворял все человечество и, передавая эстафету жаждущим жизни последователям, не исчезает бесследно, а вносит свой вклад в новейшую историю, которая будет подхвачена другими и развита более. Таким образом, если наши далекие предки оживают в нас бессознательным коллективом, то нам самим выпадает шанс ожить и жить в потомках в сознательном, индивидуальном плане по соседству с нашими предками. Каждый человек в определенном смысле репрезентирует все человечество и всю его историю.

Поскольку никакой человек не рождается тотально новым созданием, но всегда повторяет пройденные и достигнутые ступени развития, то всякий из нас содержит – бессознательно как априорную возможность – целую психическую структуру, которая развивалась постепенно в ряду его предков по восходящей, надо полагать, линии. Этот факт придает характерный «исторический» аспект нашему бессознательному и одновременно является гарантией (залогом) определенной оформленности нашего будущего. В то время как мы сознательно живем и думаем в масштабе лет, бессознательное в нас думает и живет в масштабе тысячелетий.

Мы все еще живем в удивительно новом мире, в котором человек мнит себя поразительно новым и современным. Подобное состояние, по оценке К. Юнга, есть недвусмысленное свидетельство юности человеческого сознания, которое еще не осознает своей предуготовленности. Тенденция нашего сознания по небрежению бессознательным – понятна и легко объяснима юностью и уязвимостью этого самого сознания; ведь точно так же нельзя, чтобы юноша был слишком глубоко потрясен величием своих родителей, если он намеревается взяться за что-то самостоятельно. К. Юнг заключает, что наше сознание развилось и вышло – как исторически, так и индивидуально – из темноты и сумерек изначальной бессознательности [9]. Даже цивилизованный человек еще далеко не освобожден от мрака правремен.

них раздражителей, как и для внешних. Но важно то, что регистрирующий орган, принимая эти раздражители изнутри и снаружи, непременно ощущает себя отдаленным от них, отличным и, так сказать, посторонним. Как орган регистрации, он расположен на полпути между миром и телом как областью внутренних возбуждений. Это состояние оторванности является условием первостепенного значения для сознания, а сущность его функционирования заключается в усилении этой позиции и ее дальнейшем обособлении» [4].

Формирование достаточно автономной экспериментальной площадки в молодой коре – основной результат эволюции мозга человека, результат филогенеза и вместе с тем условие полноценного онтогенетического развития его сознания и самосознания. Важно подчеркнуть, что благодаря данной площадке становится возможным произвольная презентация и анализ наличной ситуации, но еще в большей степени – ситуации, являющейся достоянием прошлого. Данная экспериментальная площадка позволяет презентовать и далее исследовать как явления и события внешнего мира, так и ощущения и переживания самого человека, более того, в ней возможна проекция и развертка биологически наследуемой информации, содержащейся в старых и древних отделах мозга. Особенностью экспериментальной площадки является осуществление аналитико-синтетических процедур не только многократно, но главное – с различных точек зрения. Такая отстраненность позволяет не только проникать в существо процессов объективного мира, но и в самого себя, в свой внутренний мир.

Наличие такой объективной отражающей площадки, подобной зеркалу, есть условие объективного отражения природного и общественного миров, в том числе и самого себя в самом себе. Но более всего эта экспериментальная площадка (потому мы, вслед за Э. Нойманном, и называем ее экспериментальной) позволяет создавать, конструировать, планировать новые образования, следить и управлять их становлением.

Эта площадка позволяет настолько объективно отражать нас в самих себе, быть холодно-равнодушным, а иногда императивным, что порой диву даешься. Идентифицируя себя с этой экспериментальной площадкой или ассимилируя последнюю, начинаешь задавать самому себе вопросы и раздумывать, на чьей ты стороне и где ты: перед зеркалом, в самом зеркале или за ним. Ведь каждому из нас приходилось смотреть в зеркало, обозревать свой общий вид и часто оставаться недовольным собой. Допустим, обнаруживая бледность лица, мешки под глазами, новые морщинки и т. п., мы начинаем размышлять в данной экспериментальной площадке о причинах такого рода изменений, и она начинает хладнокровно вскрывать те причины (нарушение режима, злоупотребления и пр.), более того она прогнозирует (со злорадством или без) последствия и возможный печальный конец и как бы с укором относится к своему создателю и носителю, напоминая ему каждый раз, как любил повторять один наш классик педагогики, что мог бы быть чуть-чуть

это субъективность человеческого мира, человеческого рода... от каждой умирающей личности остается доля не умирающей родовой субъективности, которая содержалась в человеке при жизни и которой он участвовал в истории человеческого существования» [5]. Сходную мысль неоднократно высказывал родоначальник современной квантовой механики Нильс Бор. Он считал, «что необходимая для объективного описания однозначность определения достигается при употреблении математических символов именно благодаря тому, что таким способом избегаются ссылки на сознательный субъект, которым пронизан повседневный язык» [2].

Надо отметить, что пока язык науки не стал еще полностью формализованным, но в нем все же наблюдается тенденция к стиранию форм личного выражения. Научный стиль тяготеет к безличным или неопределенно-личным глагольным конструкциям. В нем имеет место стремление к обобщенно-собирательному принципу, поскольку каждый труд учитывает опыт предшествующих исследователей по данной проблеме и т. д.

Одним из первых глубоко проанализировал эту особенность научного языка Бертран Рассел. В своем логическом анализе естественного языка Рассел обратил особое внимание на «переключатели», которые он именовал «эгоцентрическими словами»: «Целью как науки, так и обыденного здравого смысла является замещение изменчивой субъективности эгоцентрических слов нейтральными общественными терминами» [7]. По мнению Рассела, «в этом процессе нашего избавления от субъективности истолкование эгоцентрических слов представляет собой один из существенных шагов» [7].

Понятие общечеловеческой субъективности характеризует субъективность всех, потому что оно коренится в основных особенностях самого способа общения, в особенностях внутренней речи. В речевом общении детей друг с другом наблюдается особое явление, названное психологами «эгоцентрической речью». Дети говорят в присутствии друг друга, но каждый из них говорит о своем. Но для того, чтобы думать вслух, детям еще нужно присутствие других ребят. Как установил Ж. Пиаже, в определенном возрасте эгоцентрическая речь у детей исчезает. По гипотезе Л. С. Выготского, в этом возрасте из эгоцентрической речи возникает внутренняя речь.

Теперь попробуем раскрыть объективные основания по преодолению субъективизма человека. Учитывая эмбриогенез и факт появления мозга из эктодермы, которая дает также начало коже и слизистой, можно строить предположение об их близком родстве, о том, что мозг является органом чувств, основанным также на контактном (но опосредованном) способе взаимодействия с миром, несмотря на то, что он заботливо упрятан под черепную коробку. Безусловно, мозг нельзя считать простым органом чувств, он является специфическим органом чувств в квадрате – органом чувствования чувств, весьма дифференцированным и воспринимающим сигналы, образы, идущие как снаружи, так и изнутри. По этому поводу Э. Нойманн замечает, что «развивающееся сознание, по меньшей мере, так же открыто для внутрен-

После выяснения родственных отношений вернемся к рассматриваемой нами экспериментальной площадке. В результате именно в ней происходит общение человека с самим собой, а на деле часто идет его общение с объективной действительностью, перенесенной в эту площадку, и становящейся таким образом специфическим зеркалом и объектом автокоммуникации. Поэтому положение о том, что человек стал человеком благодаря тому, что интенсивно общался с себе подобными, недостаточно, потому что общение между особями в животном мире имеет место всегда и везде. А вот постоянное общение с самим собой, фактически с объективной действительностью, возможно только при формировании экспериментальной площадки и является исключительно человеческим приобретением. И таким образом сама площадка – неперемное условие эволюции и становления человека, мастерская по обработке человеком самого себя, своего рода кузница, призванная гармонизировать отношения человека с природой, с самим собой, с собственной природой.

Исторически человек потому и прогрессировал, что благодаря экспериментальной площадке постоянно рефлексировал, стараясь отделить свои продуктивные действия от бесполезных, дурные поступки от хороших. Дальнейшее поступательное развитие человечества потребует, по нашему твердому убеждению, еще более тонкой рефлексивности. Ибо только предельно точный и недвусмысленный самоотчет в целесообразности взаимодействия не только себя, но и всего сообщества с миром и высокая моральная ответственность за свое социальное поведение смогут помочь ему выжить на современном этапе. Дальнейшее развитие сознания лежит не через эволюционную выработку дополнительных, еще более молодых зон коры больших полушарий, а посредством изобретения экстрацеребральных устройств обработки информации типа ЭВМ и расширения (выноса) экспериментальной площадки за счет внешнего плана.

Благодаря этой экспериментальной площадке человек становится способным занимать объективную позицию, находиться вне процесса жизни, смотреть на нее со стороны, с позиции объективной действительности вообще. Это решающий, поворотный пункт от эгоцентризма и антропоцентризма к ориентации на саму материю, частью которой мы являемся, своего рода смена представлений, как в астрономии от Птолемея к Копернику. Эволюционно выработавшаяся возможность и прижизненное формирование отмеченной экспериментальной площадки (сознания) выступают как прорыв в объективность, как выход человека из полной поглощенности его непосредственным процессом жизни для занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней и не только о ней, а о всей Вселенной. С появлением экспериментальной площадки начинается философское осмысление самой жизни, глубинное отражение мироздания. С этого момента возникают проблемы соотношений, взаимосвязей: материального-идеального, биологического-социального,

лучше. В результате чего мы часто ругаем сами себя и даем сами себе слово исправиться и выправить положение в самое ближайшее время.

Эта площадка расположена в нас, в мозгу, и можно бы с полным правом считать ее своей и идентифицировать с собой, со своим «Я», так как в ней – наше «Я», наше отражение и представительство. Но в то же время благодаря своей объективности она не может быть идентифицирована полностью и, более того, она противостоит «Я», так как в ней кроме «Я» представляет также сама объективная действительность во всем своем великолепии природных и социальных явлений, современная часть действительности. Однако площадка способна восстановить и прошедшее время, реанимировать законсервированную в старых и древних отделах мозга историю развития человечества, представленную там в виде архетипов, паттернов, спейсмейкеров и прочих носителей (кодов) опыта предков, выработанных ими инстинктов, мифологического мировоззрения. Но более всего данная экспериментальная площадка позволяет экстраполировать и проектировать будущее.

Таким образом, наша экспериментальная площадка осуществляет связь времен, связывает в одну линию прошлое, настоящее и будущее. Как видим, она готова предоставить место очень многим сторонам объективной действительности, предоставить свою территорию для проявления связей и отношений всем участникам жизни. А последних много и они эмпирически получили разные названия: Я-Эго, не-Я, Он, Оно, Супер-Эго, Всевышнее и т. п.

Надо сказать, что между отмеченными персонажами идет постоянная борьба за исполнение на данной экспериментальной (творческой) площадке главной роли, более того, отдельные из них страстно желают стать главным режиссером. Предки, передавая эстафету жизни внуку, прилагают через древние отделы мозга немало усилий для того, чтобы последний стал их послушным продолжением и успешно сыграл роль по их сценарию. Что, вообщем-то, на первых этапах жизни ребенка происходит, и ожидания как бы оправдываются. При этом, видимо, бдительность предков усыпляется. Однако по мере роста и образования молодого человека экспериментальную площадку начинают заселять образы других реальных людей, социальной среды, объективной действительности, и становящийся «Я» начинает взаимодействовать с новыми жильцами сознания, которые, как выявится несколько позже, поселились в мозгу человека всерьез и надолго – и начинают конкурировать теперь уже с изначальным, биологически наследуемым, патриархом. При этом становящийся «Я» начинает не то что метаться, но самоопределяться. «Я» начинает примеривать образы других «Я», идентифицировать себя с другими людьми, с окружающей средой, с Природой и даже со Всевышним. И на то у него имеются веские основания. Родственные связи у него находятся со всеми: он – часть Природы, порождение окружающей среды, но более всего и глобально-объективной действительности, материи, Всевышнего.

В историческом измерении экспериментальная площадка в мозгу человека также оказывается в промежуточном, срединном расположении. Из древних отделов на нее проецируется коллективное бессознательное, т. е. оказывают свое влияние предки, так сказать, внутренний коллектив, а снаружи на индивид оказывает влияние внешний коллектив. И таким образом, индивид, занимая промежуточное положение, испытывает сильнейшую зависимость как от внутреннего коллектива, так и от внешнего. И попытки этих коллективов утвердить себя на этой площадке в качестве ее центра натываются на однобокость, исключительность утверждения себя ценой других.

Как относиться к своей предыстории, надо ли ее стыдиться, пытаться ли каким-то образом вычеркнуть ее из своей жизни, или же следует преодолеть мифы и выйти на объективный уровень отражения действительности?

«В действительности нам никогда легитимно не отделаться от архетипических основ, не согласившись поплатиться за это неврозом, – точно так же, как нельзя без самоубийства избавиться от тела или его органов. Если все же нельзя отречься от архетипов или как-нибудь иначе их умалить и обезвредить, то всякая, вновь достигнутая ступень культурной дифференциации сознания сталкивается с задачей: отыскать новое, соответствующее ступени толкование, чтобы сопрячь и сплести воедино ту, все еще существующую в нас прошлую жизнь с жизнью современной, так как первая вот-вот ускользнет. В том же случае, когда этого не происходит, возникает сознание, лишенное корней, которое более не ориентируется на прошлое, – и оно беспомощно изнемогает и падает под тяжестью всех суггестии, т. е. становится фактически подверженным психическим эпидемиям. Вместе с потерянным прошлым, которое враз стало «невзрачным», обесцененным и лишенным всякого величия, пропадает и теряется также носитель исцеления, потому что носитель исцеления либо сам является этим невзрачным, либо из него проистекает» [9].

Специфичность «Я» заключается в интеграционной склонности, в стремлении организовать, максимально собрать вокруг себя все содержимое, сплести в единую систему и объединить в целое. При этом «Я», проводя огромную организаторскую работу по объединению коллективов (предков и современников), по адекватному отражению действительности, все больше и больше становится представителем целостности, видит в себе не просто исполнителя объединенной коллективной воли. «Я» дистанцируется даже от собственно составленной целостности, ее ядра, желает быть созерцателем содеянного, выработать уникальную индивидуальность (позицию) с тем, чтобы созидать нечто новое.

Но если в животном мире побуждение созидания чего-то нового реализуется коллективно в условиях неограниченного времени и во внешнем огромном плане – пространстве, то в человеческой ветви жизни эволюция

исторического-логического, явления-сущности, причины-следствия и многих-многих сторон и условий развития материи.

Воссоздание в экспериментальной площадке образа объективной действительности можно квалифицировать как появление в ней Немого Собеседника, как назвал Артур Кестлер, внутреннего оппонента, присущего каждой личности. «Оказалось, что раздумье – мысленный монолог, – пишет он, – это на самом деле диалог, в котором один собеседник молчит, а другой вопреки грамматическим правилам называет его не ты, а я, чтобы втереться к нему в доверие и разузнать самые сокровенные помыслы; но Немой Собеседник никогда не отвечает, больше того – он наотрез отказывается определить себя в пространстве и времени» [1].

На самом деле Немой Собеседник, который действительно не поддается никаким «провокациям», весь на виду и оказывает на субъективный компонент огромное мобилизующее воздействие. Он входит в нашу личность, в структуру нашего «Я», но не сливается с ним, он являет объективный мир и постольку есть независимый компонент, входящий во все личности и тем самым объединяющий их в сообщество и приводящий к общему знаменателю. Точно так же как неорганический мир является продолжением нашего органического тела, так и образ действительности есть существенное продолжение и дополнение образа самого себя. Но Немой Собеседник может заговорить лишь тогда, когда личность свой субъективный компонент посредством все углубляющегося диалога с первым полностью идентифицирует с собой и ассимилирует его.

В этой связи можно полагать, что так называемое общение с собой – более поздний филогенетический продукт, который стал возможен благодаря нарастанию молодой коры головного мозга и прижизненной выработке в ней экспериментальной площадки, в которой теперь часто предвосхищалось межличностное общение или же оно продолжалось после окончания реальной беседы. Постепенно воображаемое идентичное общение и вообще предварительное моделирование ситуации и межличностного общения в ней стало привычным делом и закрепилось в морфологии мозга, в становящейся асимметрии (дифференциации) больших полушарий и соответствующих отделов в них.

Предназначение экспериментальной площадки – в выработке взаимоприемлемых решений, устранении противоречий, адаптации, саморегуляции и самосовершенствовании.

В целом интенция и предназначение данной площадки таковы: сохраняя дистанцию от всех источников раздражений, быть центром, исполняющим функции сбора, обработки информации, слежения и корректирования в интересах целого, но не тождественно ему. Под целым вначале могут пониматься индивид, группа людей, нация, народ, человечество, а далее объективная действительность, Вселенная, материя вообще.

ла действующей моделью Вселенной, используя которую, человек взаимодействует с оригиналом, вырабатывает определенные программы со вменного развития.

Интеграция личности будет соответствовать определенной мере интеграции мира. Далее, видимо, необходимо будет покрыть мир периферической «нервной системой» и расширить экспериментальную площадку за счет внешнего плана и, таким образом, интегрировав Вселенную в качестве вынесенного мыслящего слоя, охватить от самого нижнего уровня до самого высшего.

Происходит дальнейшая релятивизация Эго. Личность уже больше не отождествляется полностью с эфемерным Эго, а ощущает свою тождественность со Вселенной. Переживая свою нетождественность Эго, личность (самость) одерживает победу над смертностью, за которую цепляется эгоцентризм.

Происходящие в экспериментальной площадке процессы по объективному отражению окружающей среды и самого себя, а также повторные проекции собственных действий и сравнения, сопоставления их с другими представлениями можно принять как операциональные константы и назвать познанием, переживанием, оценкой. Эти константы могут иметь много функций. Если познание можно определить как первичное отражение и создание образов окружающей среды, то переживание направлено на повторное отражение и гармонизацию, увязку нового образа с предыдущими, а оценка – это констатация меры достижения предыдущих усилий.

Надо отметить, что развитие сознания, по нашей терминологии, историческое совершенствование собственно функционирования органа интеллекта, – это уже вторая попытка эволюции создать связующее звено между организмом и окружающей средой. Первая фронтальная попытка завершилась, как известно, созданием связующего механизма под названием подсознание. Если первый механизм связи организма с действительностью интимный, непосредственный, чисто субъективный, поверхностный и явленческий, то есть самый что ни на есть эмпирический, то у второго механизма увязывания человека с миром есть все основания стать глубинным, объективным, сущностным, всеобщим. Но на пути достижения сознанием указанных свойств имеется много препятствий. В первую очередь они обусловлены тем, что филогенетически первичный механизм подсознания, передающийся в готовом виде последующим поколениям биологическим путем, появляющиеся слабые начатки второго механизма полностью подминает под себя, считая их на первых порах неким онтогенетическим своим дополнением. Но по мере становления и функционирования органа интеллекта он набирает силу и вступает с подсознанием в конкурентную борьбу за управление взаимодействием организма с окружающей средой, нередко доходящую до серьезных конфликтов (срывов, неврозов и других соматических заболеваний), драматических курьезов и трагических событий.

выработала очень экономный эффективный и быстрый индивидуальный орган – внутреннюю экспериментальную площадку, посредством которой новшества могут быть сконструированы и проверены в течение намного более коротких периодов.

Стремление к объективности у «Я» весьма велико, и чтобы внутренний и внешний коллективы не могли обвинить его в предвзятости, субъективизме, предпочтениях, он вынужден дистанцироваться от собственного тела, его потребностей, стремиться к независимости от тела. И тогда рождается личность – высший духовный человек, одержимый собственной экспериментальной площадкой, высшим сознанием – сознанием объективной действительности, сознанием Вселенной.

Это пребывание в отдалении, а не в лоне человечества, вызывает мрачное чувство, пронизывающее сознание всегда, когда Эго оказывается обособленным и одиноким. Это признак человека, которому предстоит противостоять миру, это его горе и его отличительная особенность. Но то, что поначалу кажется потерей, – одиночество – далее оказывается положительным приобретением. На более высоком уровне человеку, и только личности, выпадает существенно важная черта единения, связанности, потому что он как обособленная личность получает возможность и вступает во взаимоотношения с любым объектом, будь то другой человек, вещь, мир, его собственная душа или Бог. Будучи личностью, он становится частью более высокого и качественно иного единения. Он – часть объективной действительности. И свою причастность к объективной действительности доказывает тем, что сознание, экспериментальная площадка обособляется даже от самого себя. Обособленность «Я» проявляется в форме скептицизма, юмора, иронии. Данное чувство собственной относительности способствует высшей форме психической объективности. Экспериментальная площадка, реализуя склонность человека к размышлению, самокритике, к истине, позволяет ему составить более адекватный образ даже тех позиций, которым он противостоит.

Экспериментальная площадка, самообъективизируя собственно своего носителя, «Я»-Эго, в конце концов достигает пика своего развития и фактически становится сознанием объективной действительности, одинаково желательной всем людям и присущей всем личностям. Она объединяет и роднит все человечество уже на уровне сознания, которое до сих пор свою общность имело на уровне лишь бессознательного.

Экспериментальная площадка, подсказывая человеку, как ему отказываться от своей Эго-центричности, фактически интегрирует самого себя, происходит полная идентификация и завершенность уже второго цикла – выдвижение «Я» в центр личности, экспериментальной площадки, со всеми сопутствующими явлениями. Это можно представить как очередную ступень грануляции, комкования вещества, очередной цикл свертывания Вселенной. Экспериментальная площадка фактически ста

представления пространственно-временных параметров и полимодальных свойств предметов объективной действительности.

Библиографический список

1. **Camus A.** et Koestler A. Reflexions sur la peine capitale. – Paris, 1957.
2. **Бор, Н.** Атомная физика и человеческое познание: Пер. с англ. / Н. Бор – М., 1960.
3. **Гримак, Л. П.** Общение с собой. / Л. П. Гримак – М., 1991. – 79 с.
4. **Нойманн, Э.** Происхождение и развитие сознания: Пер. с англ. / Э. Нойманн – М., 1998. – С. 311–312.
5. **Пастернак, Б.Л.** Люди и положения / Б. Л. Пастернак // Новый мир. – 1967. – № 1. – 219 с.
6. **Райков, В. Л.** Биоэволюция и совершенствование человека. Гипноз, сознание, творчество, искусство. / В. Л. Райков – М., 1998. – 282 с.
7. **Рассел, Б.** Человеческое познание. Его сферы и границы: Пер с англ. / Б. Рассел – М., 1957. – С. 119–120.
8. **Фейербах, Л.** Избр. филос. произведения. / Л. Фейербах – М., 1955. – Т. 2. – 60 с.
9. **Юнг, К. Г.** Структура психики и процесс индивидуации. / К. Г. Юнг – 201 с.
10. **Яффе, А.** Символизм в визуальных искусствах // Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. – М., 1996.

УДК 378.018

Год семьи в России

В. А. Баринов, К. В. Баринова

ИДЕИ СЕМЕЙНОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ И. А. ИЛЬИНА (к 125-летию со дня рождения мыслителя)

И, наконец, по достижению определенной зрелости и содержательной наполненности данный орган устанавливает свое непрерываемое верховное управление и контролирует в том числе и подсознание, а через него и ниже лежащие и подконтрольные ему уровни.

Во-вторых, упоминаемое безоблачное самодержавное положение сознания наступает далеко не у всех, а возможно только при содержательном его наполнении и разработке соответствующих образовательных технологий.

Странный мир, наблюдаемый в настоящем, а также мифологические образы в подсознании в прошлом есть следствие выбора не совсем верных координат существования и развития действительности и представляют собой субъективную, антропоцентрическую систему отражения окружающей среды и человеческого общества. Произошло расширение сферы биологического развития и неоправданный перенос его принципов на иные уровни существования и развития материи. Однако следует особо отметить, что достаточно обширное отражение действительности, – искаженное или более-менее достоверное, – для своего представления нуждается прежде всего во внутреннем поле, пространстве, плане, аналогичном внешнему, в котором развернут объективный мир.

Благодаря собственно устройству (локализации) сенсорики в теле человека, держащей «круговую оборону» и соответственно обеспечивающей круговое, всестороннее отражение окружающей среды, образы предметов объективной действительности во внутреннем плане выстраиваются вокруг центра, олицетворяющего данный субъект. Таким образом, на уровне сенсорики «Я» ставится в центр координатной сетки и напоминает птолемеевскую систему мира. Переход же к объективной, «коперниковской» системе представлений мироздания возможен при подключении интеллекта, когда у обучаемого в экспериментальной площадке в центр объективно ставится сама действительность и лишь в том числе данный субъект. Поэтому центральной задачей образования становится воссоздание в мозгу, в названной нами экспериментальной площадке, портативной, персональной, действующей модели Вселенной. И тогда любой фрагмент действительности при своем отражении субъектом займет соответствующее объективное место в данной модели мира, выделит должный эквивалент с адекватными самоопределяющимися координатами, с объективно обозначенными связями и отношениями. Собственно интеллектуальный процесс начинается при всевозможных действиях внутри модели Вселенной и взаимодействиях последней с оригиналом. Успешные интеллектуальные операции возможны при верно созданной модели объективной действительности, опирающейся на серьезную технологию образования, направленной в первую очередь на

Учитывая важную роль семьи в развитии государства и общества, Президент России В. В. Путин подписал Указ от 14 июня 2007 г. № 761 «О проведении в Российской Федерации Года семьи» в 2008 г. Основными целями мероприятий этого года являются укрепление авторитета семьи и базовых семейных ценностей.

В. В. Путин, выступая 24 декабря 2007 г. в Кремле на церемонии открытия Года семьи в России, обратил внимание на то, что «преемственность таких традиций очень нужна современной России, ведь чем больше семей живут в гармонии и согласии, чем сильнее они скреплены общими целями, ценностями и нравственными началами, тем гуманнее всё наше общество» [10]. Глава государства подчеркнул, что все эти качества берут свои истоки в семье; и уже с младых ногтей человек получает в семье первые уроки уважения к старшим, открывает для себя мир и то самое ценное, с чего начинается Родина, ведь именно в семейном кругу прививаются самые первые гражданские чувства, любовь к своей земле, понимание истории и культуры Отечества.

Сегодня мы знакомим наших читателей с личностью и идеями семейного и национального воспитания Ивана Александровича Ильина, одного из самых известных мыслителей Русского Зарубежья (годы жизни – 1883–1954 гг., в эмиграции с 1922 г.).

Это была эмиграция времен гражданской войны и первых послереволюционных лет: для одних это было бегство от советской власти как политического противника, для других – официальное изгнание, для третьих – стремление избежать социальные потрясения (многие из них говорили, что эмиграция – это не благо, это «настоящая трагедия», это «операция без наркоза»). Причины разные, но результат оказался принципиально одним и тем же – лишение Родины и гражданства, а для России – утрата огромного национального интеллектуального, научного и культурного потенциала, существенно осложнившая процесс послереволюционного духовного и социально-экономического развития страны. В СССР эти эмигранты, независимо от их участия в гражданской войне, взглядов и реальных поступков, рассматривались как враги новой страны.

Послеоктябрьская эмиграция «ведет свое летописание» с 1917 г. Она сформирована главным образом в силу политических причин и стала значительным явлением в российской и европейской истории. Часть России, не признавшая ее советского строя и насильственно изгнанная, образовала Россию за рубежом – Русское Зарубежье, которое носило разные наименования: «белая эмиграция», «белая русская эмиграция», «контрреволюционная эмиграция», «Россия вне России», «Зарубежная Россия», «Россия № 2, эмигрантская», «Россия в изгнании», «Малая Россия», «Невидимый град Китеж», «16 республика СССР».



И.А. Ильин

Известный историограф русской эмиграции В. Абдан-Коссовский отмечал, что в течение пяти лет из недр России извергнута была огромная людская масса, около трех миллионов человек, которые еще недавно создавали русскую мощь, русскую культуру, русскую науку, русское искусство, русскую промышленность и богатство. Здесь была русская армия, духовенство, цвет русской интеллигенции, корифеи русской науки, литературы, искусства, промышленности, фабриканты, учащая молодежь, рабочие, крестьяне, казаки, горцы, калмыки. Они уходили со своими семьями, скарбом, учреждениями, организациями, архивами, обозами, флотом – и с твердым намерением остаться русскими, сохранить русскую культуру, вернуться после уничтожения советской власти в Россию и служить только ей [1, с. 129].

В эмиграции оказались мыслители, составившие позднее славу российской

науки. Каждый из них имел право сказать о себе пушкинскими словами: «И неподкупный голос мой // Был эхо русского народа». Социологический анализ, осуществленный Русским институтом в Белграде, установил, что в эмиграции к 1930 г. находилось до 500 российских ученых, среди них – 150 бывших профессоров российских университетов. Их них 5 человек имели звание академиков Российской академии наук [15, с. 62].

Среди научной элиты, волею судьбы оказавшейся за пределами Отечества, особое место принадлежит **Ивану Александровичу Ильину** – *ученому, педагогу, гражданину и патриоту России, одному из самых известных мыслителей русского зарубежья*. Русский писатель-эмигрант И. С. Шмелев назвал профессора И. А. Ильина «совестью русской интеллигенции» [16, с. 154].

И. А. Ильин родился в Москве 28 марта 1883 г. в дворянской семье при- сяжного поверенного округа Московской судебной палаты, губернского секретаря Александра Ивановича Ильина и Екатерины Юльевны Ильиной (урожденной Швейкерт). Александр Иванович – коренной москвич, представитель древнего дворянского рода, его крестным отцом был Александр П. Дед, полковник Иван Иванович Ильин, служил начальником Кремлевского дворца.

По матери Иван Александрович – немецкой крови. Его дед, врач Юлиус Швейкерт фон Штадион, эмигрировал в Россию в 1830-х годах и стал русским подданным. Он был коллежским советником (это 6-й чин в табели о рангах, что соответствовало чину полковника). У И. А. Ильина было два старших брата Алексей и Александр, которые впоследствии стали юристами. По воспоминаниям Ивана Александровича, он с большим уважением относился к своим родителям: отцом гордился, мать боготворил. В семье Ильиных царили любовь, счастье, сердечная атмосфера взаимопомощи и поддержки. Но самое главное, чему научили Ивана Александровича в семье – это любить и служить России. Позднее И. А. Ильин об этом скажет проникновенные слова: «И когда мы произносим это простое и в то же время необъятное слово «Россия» и чувствуем, что мы назвали что-то самое главное в нашей жизни и в нашей личной судьбе, то мы твердо знаем, что мы разумеем не просто природу, или территорию, или быт, или хозяйство, или государство, *но русский дух*, выросший во всем этом, созданный этим, и создавший все это в муках, в долготерпении, в кровавой борьбе и непрестанном молитвенном напряжении» [6, с. 207]. Во многом именно благодаря семье, в которой И. А. Ильин вырос и был окружен родительским теплом, он сумел впоследствии сформулировать свои педагогические взгляды на семейное и национальное воспитание.

Одаренность И. А. Ильина обнаружилась довольно рано. Золотую медаль и диплом I степени он получил, обучаясь соответственно в московских гимназиях и на юридическом факультете Московского университета. Иван Александрович получил прекрасное образование. Он владел несколькими



И. А. Ильин. Рига, 1931 г.



И. А. Ильин. Цюрих, конец 1950 – начало 1951 гг.

и активно участвовал в политической жизни эмиграции. После прихода к власти нацистов в Германии в 1934 г. он был уволен из этого института, но продолжал свою философско-писательскую деятельность. В 1938 г. гестапо (тайная полиция) наложило арест на его печатные труды и запретило ему публичные выступления. Это вынудило его в этом же году эмигрировать в Швейцарию. Здесь 21 декабря 1954 г. И. А. Ильин умер, так и не вернувшись в Россию.

3 октября 2005 г. на территории Свято-Донского монастыря в Мемориале национального примирения перезахоронены останки генерала А. И. Деникина и русского философа И. А. Ильина, которые доставлены в Москву соответственно из Нью-Йорка (США) и Цюриха (Швейцария). Акция по перезахоронению выдающихся сынов России и их близких, вынужденных силой обстоятельств когда-то покинуть Родину, организована Российским фондом культуры при содействии Российского центра международного научного и культурного сотрудничества при МИД РФ. Эта инициатива была поддержана Президентом России В. В. Путиным. Патриарх Московский и всея Руси Алексей II назвал это событие «закономерным объединением двух частей русского народа, одна из которых жила в эмиграции».

Творческое наследие И. А. Ильина, включающее в себя научно-исследовательские и публицистические работы, в том числе труды по педагогике, философии, правоведению, государствоведению, истории, культурологии, литературоведению, искусствоведению, впечатляет. Первое в России собрание сочинений мыслителя, издававшееся с конца XX столетия, включает около тридцати книг. Отметим, что 27 мая 2006 г. Архив И. А. Ильина был возвращен из Мичиганского университета (США) в Московский государственный университет и ждет своих исследователей.

Главный предмет исследований, ради которого он написал все остальное, – русский народ, русская история, русская культура, Родина, Россия и ее будущее. Подчеркнем, что И. А. Ильин в своих трудах особо отмечал огромную созидательную роль государства в жизни русского народа.

И. А. Ильин как ученый понимал свою гражданскую ответственность и патриотический долг перед будущей Россией, был последователен в своих действиях. Свое жизненное кредо ученый и педагог в 1938 г. сформулировал предельно четко и лаконично: «никогда не руководствовался в своей научной, общественной и политической деятельности чуждыми мне директивами; всегда поступал согласно собственным религиозным и философским убеждениям. *В поступках своих и убеждениях я был ответственен только перед Богом, перед своею совестью, своим народом и Отечеством – более ни перед чем*» [8, с. 464].

И. А. Ильин видел главное назначение эмиграции для посткоммунистической России в следующем: «Возможно, что из наших, старших поколений лишь совсем немногие смогут принять участие в ее *возрождении*. Но именно

языками (церковно-славянским, латинским, греческим, немецким, французским), играл на рояле, любил литературу, театр, искусство. В 1910–1912 гг. находился в научной командировке в университетах Германии и Франции. С 1912 г. – приват-доцент, с 1918 г. – профессор Московского университета. В 1921–1922 гг. – действительный член Института научной философии, с 1924 г. – член-корреспондент Славянского института при Лондонском университете.

И. А. Ильин свою научно-педагогическую деятельность начал в 1909 г. на Московских Высших Женских Юридических Курсах, затем преподавал на юридическом факультете Московского университета и в Коммерческом институте. По отзывам современников, Иван Александрович был отличным лектором и пользовался популярностью среди студентов.

Большой резонанс среди научной общественности получила его магистерская диссертация в двух томах – «Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека» (1918 г., оппоненты – князь Е. Н. Трубецкой и П. И. Новгородцев). Диссертация И. А. Ильина в профессиональном и научном смысле была столь безукоризненна, что факультет единогласно присудил ему сразу две степени: магистра – за первый том и доктора государственных наук – за второй том. Такой успех в то время был огромной редкостью. Этот труд до сих пор оценивается как лучшее исследование о Гегеле на русском языке.

После революции 1917 г. И. А. Ильин, оставаясь в Москве, включился в идейную борьбу против нового строя, что и послужило причиной его неоднократных арестов. В 1922 г. философ был арестован в шестой раз и приговорен к смертной казни, замененной высылкой из России в Германию. 26 сентября 1922 г. И. А. Ильин вместе с супругой Н. Н. Вокач-Ильиной на немецком пароходе «Обер-бургомистр Хакен», более известном в отечественной публицистике как «философский пароход», отправился в изгнание из Петроградского порта в германский город Штеттин.

Представляется важным подчеркнуть, что судьба дважды сводила вместе И. А. Ильина и В. И. Ленина. Первый раз (исторический факт) – 29 сентября 1909 г. на страницах газеты «Русские ведомости». Здесь была опубликована первая работа И. А. Ильина – рецензия на книгу, как ему могло тогда показаться, его однофамильца Вл. Ильина «Материализм и эмпириокритицизм», автором которой был вождь российской социал-демократии Ульянов. Рецензия была лапидарной и резко критической [3, с. 235]. Вторым раз (мемуарный факт) – в 1922 г. По воспоминаниям художника Е. Климова, в Москве распространился слух, будто бы Ленин в беседе с Луначарским спросил его: «Кто это такой Ильин? Читаю его замечательную книгу о Гегеле, кто этот Ильин? Где он?». Луначарский отвечал: «Ильин профессор Московского университета. Сейчас он арестован и сидит в тюрьме». Ленин приказал: «Немедленно освободить!» [9, с. 27].

И. А. Ильин с 1923 г. преподавал в Русском научном институте в Берлине

кономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывали теорию и методику воспитания, определяли его принципы, содержание, формы и методы. Педагогическая мысль была органично связана с развитием философского знания, с православной христианской традицией и характеризовалась особым интересом к проблемам духовно-нравственного воспитания. Поэтому особенностью педагогического наследия послеоктябрьской эмиграции является то, что оно выступает в форме философско-педагогического наследия мыслителей Русского Зарубежья.

Педагогический потенциал творческого наследия И. А. Ильина начал выявляться российскими исследователями [13]. Иван Александрович, исходя из непреходящей ценности семьи для жизни и развития человека, придавая большое значение семейному воспитанию, понимая значение семьи для судьбы Отечества, основываясь на идеях отечественной дореволюционной педагогики, опираясь на свои педагогические взгляды, сформированные под влиянием семьи и научно-педагогического опыта, раскрыл сущность семейного воспитания. Эти его взгляды представлены в ряде работ, в том числе «Путь духовного обновления» (1935 г.), «Творческая идея нашего будущего. Об основах духовного характера» (1934 г.), «Основы борьбы за национальную Россию» (1937 г.), «О воспитании в грядущей России» (1953 г.), «О сущности правосознания» (1956 г.). Мыслитель, имея в виду особый статус семьи в истории человечества, считал, что она «есть целый остров духовной жизни».

Принимая во внимание изложенное, *рассмотрим педагогические подходы И. А. Ильина к анализу роли и места семьи в обществе, цели, задачи и основные направления семейного воспитания.*

Во-первых, И. А. Ильин образно представляет роль и значение семьи для Отечества. Человек рождается не только в недрах родины, но и в лоне семьи. Семья есть первая родина. Родина есть великая, национальная семья. Как соты пчелиные состоят из запечатанных ячеек с благоухающим медом, так жизнь народа состоит из семей: каждая семья отделена и запечатана, и всё-таки все они вместе сращены в единство; в каждой ячейке свой мед, но из этих медов состоит единый мед целого улья. Разружьте ячейки – и вытечет мед, и распавшуюся вощину отдадут на переплавку.

Во-вторых, И. А. Ильин формулирует главную социальную функцию семьи. Мыслитель считает, что семья есть первый, естественный и в то же время священный союз, в который человек вступает в силу необходимости. Он призван строить этот союз на любви, на вере и на свободе, научиться в нем первым совестным движениям сердца и подняться от него к дальнейшим формам человеческого духовного единения – родине и государству.

В-третьих, И. А. Ильин указывает на определяющее влияние семьи на судьбу ребенка. Ученый обосновывает свой тезис следующим образом. Семья начинается с брака и в нем завязывается. Но человек начинает свою жизнь в

это предвидение обязывает нас смотреть вперед и вдаль и готовить для новых русских поколений тот материал выводов и руководящих линий, который мы выстрадали и выносили за эти десятилетия и который поможет им справиться с их претрудной задачей. Мы должны высказать и письменно (по возможности и печатно!) закрепить в отчетливых и убедительных формулах то, чему нас научила история, чему нас умудрила наша патриотическая скорбь» [5, с. 178].

Из того «материала выводов и руководящих линий», которые содержатся в творческом наследии И. А. Ильина, представляется целесообразным рассмотреть взгляды мыслителя в трех взаимосвязанных сферах: а) конституционной; б) семейном воспитании; в) национальном воспитании. По существу речь идет о взглядах И. А. Ильина на конституцию, воспитание человека и гражданина. Именно здесь формируется будущее России.

Рассмотрим кратко конституционные взгляды И. А. Ильина.

Иван Александрович, имея в виду русское зарубежье, утверждал, что «мы должны выговорить основы русского национально-государственного бытия, не предвосхищая тех путей, на которых *они будут проводиться в жизнь*. Мы должны высказать то, без чего, по нашему мнению, Россию нельзя построить и России – не быть. Политика будет это по-своему осуществлять; а история будет нас судить за наши воззрения. И мы должны им это предоставить» [7, с. 490]. Исходя из этого и основываясь на закономерностях исторического развития Российского государства, Своде Законов Российской империи, достижениях отечественной юридической мысли, а также на собственных философских и правовых трудах, И. А. Ильин разработал в 1938 г. Проект Основного Закона Российской Империи (далее – «Основы»). Он содержит четырнадцать разделов и добавления к основным законам, которые объединяют 351 статью. Перефразируя известное пушкинское высказывание об «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина, следует сказать, что «Основы», а по существу проект конституции посткоммунистического Российского государства, есть не только создание видного юриста, но и подвиг гражданина России [14].

Рассмотрим взгляды И.А. Ильина на семейное воспитание. В послеоктябрьской эмиграции развитие русской педагогической мысли не прекратилось. Уже в первые годы эмиграции обретает очертания двуединая задача русской школы, оказавшейся в изгнании: воспитывать русских граждан, которые смогут возродить Россию, дать им образование и профессиональную подготовку для существования на чужбине. Для этого предстояло передать детям традиции русской культуры, поставить надежные препоны на пути их денационализации, но при этом не встать на путь самоизоляции, использовать достижения мировой культуры, уделять первостепенное внимание изучению истории, традиций, законов страны пребывания [2, с. 47]. Именно поэтому проблемы семейного и национального воспитания обстоятельно разрабатывались, его цели и содержание обсуждались в дискуссиях об образовании.

Педагоги Русского Зарубежья исследовали сущность воспитания, его за-

народу и своей родине *новый духовный очаг*; они осуществили свое духовное призвание, оправдали свою взаимную любовь и укрепили, обогатили жизнь своего народа на земле: они *сами* вошли в ту *Родину*, которою стоит жить и гордиться, за которую стоит бороться и умереть» [4, с. 150].

Иван Александрович в удивительно поэтической форме формулирует основную задачу воспитания следующим образом. Можно было бы просто сказать, что все воспитание ребенка или, во всяком случае, его основная задача состоит в том, чтобы ребенок получил доступ ко всем сферам духовного опыта; чтобы его духовное око открылось на все значительное и священное в жизни; чтобы его сердце, столь нежное и восприимчивое, научилось отзываться на всякое явление Божественного в мире и в людях. Надо как бы повести или сводить душу ребенка во все «места», где можно найти и пережить нечто божественное; постепенно все должно стать ей доступным – и природа во всей ее красоте, в ее величии и таинственной внутренней целесообразности, и та чудесная глубина, и та благородная радость, которую дает нам истинное искусство, и неподдельное сочувствие всему страдающему, и действенная любовь к ближнему, и блаженная сила совестного акта, и мужество национального героя, и творческая жизнь национального гения, с его одинокой борьбой и жертвенной ответственностью, и, главное: непосредственное молитвенное обращение к Богу, который и слышит, и любит, и помогает. Надо, чтобы ребенок получил доступ всюду, где Дух Божий дышит, зовет и раскрывается – как в самом человеке, так и в окружающем его мире [4, с. 155–156].

И. А. Ильин, определив цель и задачу семейного воспитания, дает свое понимание основных направлений семейного воспитания, которые тесно увязывает с представлением о ценностях воспитания и идеале человека: 1) семья имеет призвание дать ребенку самое главное и существенное в его жизни – христианскую любовь; 2) семья призвана воспринимать, поддерживать и передавать из поколения в поколение некую духовно-религиозную, национальную и отечественную традицию; 3) семья учит ребенка верному восприятию авторитета; 4) семья пока будет существовать (а она будет существовать, как все природное, вечно), она будет школой здорового чувства частной собственности; 5) семья есть трудовой очаг, трудовое, наследственное единение людей. Где прочная семья, там народ работает и богатеет. Где семья богатеет, там цветет народное хозяйство.

Резюмируя свои размышления о семейном воспитании, И. А. Ильин обращает внимание на то, что ребенок вступает в семью своих родителей как бы в доисторическую эпоху своей личности и начинает дышать воздухом этой семьи со своего первого физического вздоха. Ребенок может приобрести чутье и вкус к духу только у духовно осмысленного семейного очага; он может органически почувствовать всенародное единение и единство, только испытав это единство в своей семье, а не почувствовав этого всенародного

такой семье, которую он сам не создавал: это семья, учрежденная его отцом и матерью, в которую он входит одним рождением, задолго до того, как ему удастся осознать самого себя и окружающий его мир. Он получает эту семью как некий дар судьбы. Брак по самому существу своему возникает из выбора и решения, а ребенку не приходится выбирать и решать: отец и мать как бы образуют ту предустановленную для него судьбу, которая выпадает ему на его жизненную долю, и эту судьбу он не может ни отклонить, ни изменить – ему остается только принять ее и нести всю жизнь. Здесь пробуждаются и начинают разворачиваться дремлющие силы личной души; здесь ребенок научается любить (кого и как?), верить (во что?) и жертвовать (чему и чем?); здесь слагаются первые основы его характера; здесь открываются в душе ребенка главные источники его будущего счастья и несчастья; здесь ребенок становится маленьким человеком, из которого впоследствии развивается великая личность или, может быть, низкий проходимец. И. А. Ильин делает педагогический вывод: «То, что выйдет из человека в его дальнейшей жизни, определяется в его детстве и притом самим этим детством; существуют, конечно, врожденные склонности и дары, но судьба этих склонностей и талантов – разовьются ли они в дальнейшем или погибнут, и если расцветут, то как именно, – определяется в раннем детстве» [4, с. 142]. Вот

почему семья является первичным лоном человеческой культуры. Мы все слагаемся в этом лоне, – продолжает мыслитель, – со всеми нашими возможностями, чувствами и хотениями; и каждый из нас остается в течение всей своей жизни духовным представителем своей отечески материнской семьи или как бы живым символом ее семейственного духа.

И. А. Ильин дает превосходное сравнение, отражающее сущность семьи: «Все это означает, что семья есть как бы живая «лаборатория» человеческих судеб – личных и народных, и притом каждого народа в отдельности и всех народов сообща, с тем отличием, однако, что в лаборатории обычно знают, что делают, и действуют целесообразно, а в семье обычно не знают, что делают, и действуют, как придется. Ибо семейная «лаборатория» возникает от природы, на иррациональных путях инстинкта, традиции и нужды; здесь люди не задаются никакой определенной творческой целью, а просто живут, удовлетворяют свои собственные потребности, изживают свои склонности и страсти и то удачно, то беспомощно несут последствия всего этого» [4, с. 143]. Именно поэтому, понимая природу и указанные особенности семьи, И. А. Ильин высказывает философско-педагогические идеи о семейном воспитании. Тем самым Иван Александрович вносит свой вклад в теорию и практику семейного воспитания.

И. А. Ильин как ученый и педагог цель семейного воспитания сформулировал в следующем виде: «воспитать ребенка значит заложить в нем *основы духовного характера* и довести его до способности самовоспитания. Родители, которые приняли эту задачу и творчески разрешили ее, подарили своему

старинные ценности бережного отношения к семье, к родному очагу» [11, с. 37].

Сравнивая идеи о семейном воспитании И. А. Ильина с содержанием Конституции РФ, СК РФ, Послания Президента России В. В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации (2006 г.), Указа Президента России от 14 июня 2007 года № 761 «О проведении в Российской Федерации Года семьи» в 2008 г., выступления В. В. Путина 24 декабря 2007 г. в Кремле на церемонии открытия Года семьи в России, мы должны сделать вывод о близости их основополагающих положений. Это свидетельствует о том, что И. А. Ильин не только постиг сущность семейного воспитания, но и сумел выразить его основополагающие ценности в формулировках, адекватных национальному самосознанию. И сделал это более чем на столетия раньше, чем были приняты вышеназванные нормативные правовые акты современной России и опубликованы выступления Президента России В. В. Путина.

Рассмотрим взгляды И. А. Ильина на национальное воспитание.

Философско-педагогические взгляды И. А. Ильина дают глубокую и обстоятельную картину национального воспитания. Иван Александрович раскрывает эту проблему с необыкновенной ясностью и изяществом.

И. А. Ильин исходит из того, что национальность человека определяется не его произволом, а укладом его инстинкта и его творческого акта, укладом его бессознательного и, больше всего, укладом его бессознательной духовности. «Покажи мне, – продолжает ученый, – как ты *веруешь и молишься*; как *просыпаются у тебя доброта, геройство, чувство чести и долга*; как ты *поешь, плясешь и читаешь стихи*; что ты называешь «*знать*» и «*понимать*», как ты *любишь свою семью*; кто твои любимые *вожди, гении и пророки*, – скажи мне все это, а я скажу тебе, какой нации ты сын; и все это зависит не от твоего сознательного произвола, а от духовного уклада твоего бессознательного» [4, с. 202].

И. А. Ильин утверждает, что этот уклад слагается, формируется и закрепляется прежде всего и больше всего – в детстве. Воспитание детей есть именно пробуждение их бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту, укрепление в нем их сердца, их воли, их воображения и их творческих замыслов.

И. А. Ильин видит задачу национального воспитания в следующем: надо сделать так, чтобы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка, вызывающие в нем умиление, восхищение, преклонение, чувство красоты, чувство чести, любознательность, великодушие, жажду подвига, волю к качеству – были национальными, у нас в России – национально русскими; и далее: чтобы дети молились и думали русскими словами; чтобы они почуяли в себе кровь и дух своих русских предков и приняли бы любовью и волею – всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа; чтобы их душа отзывалась трепетом и умилением на дела и слова русских святых,

единства, он не станет живым органом своего народа и верным сыном своей родины. Только духовное пламя здорового семейного очага может дать человеческому сердцу накаленный уголь духовности, который будет и греть его, и светить ему в течение всей его дальнейшей жизни.

Наиболее ценной в педагогическом плане является высказанная ученым идея о том, что самое важное в семейном воспитании – это духовно пробудить ребенка и указать ему перед лицом грядущих трудностей, а может быть, уже подстерегающих его опасностей и искушений жизни – источник силы и утешения в его собственной душе. Надо воспитать в его душе будущего победителя, который умел бы внутренне уважать самого себя и утверждать свое духовное достоинство и свою свободу – духовную личность, перед которой были бы бессильны все соблазны и искушения [4, с. 156–157].

И. А. Ильин свое понимание важности семьи и семейного воспитания «перевел на юридический язык». Он ввел специальную статью в свои «Основы». В статье 8 раздела «О Российском Государстве» «Основ» мыслитель устанавливает, что «Российское Государство есть единство *действенное*. Это означает, что русские граждане призваны к правовой свободе и самостоятельному творчеству, к верной, незанорной семейной жизни, к свободному труду и частной собственности. Они суть субъекты права – носители прав и обязанностей. Они повинны вкладывать в государственное дело свой почин, свое сердце, волю и разум. Они должны всеми способами, как лучше, промышлять о своем Отечестве и о пользе своего народа. Они обязаны содействовать всем благим и верным начинаниям власти» [7, с. 511]. Обратимся к нормативным правовым актам современной России. Статья 38 Конституции Российской Федерации (далее – Конституция РФ) устанавливает следующее: «1. Материнство и детство, семья находятся под защитой государства. 2. Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей. 3. Трудоспособные дети, достигшие 18 лет, должны заботиться о нетрудоспособных родителях». А статья 1 Семейного Кодекса Российской Федерации (далее – СК РФ) развивает это положение следующим образом: «Семья, материнство, отцовство и детство в Российской Федерации находятся под защитой государства. Семейное законодательство исходит из необходимости укрепления семьи, построения семейных отношений на чувствах взаимной любви и уважения, взаимопомощи и ответственности перед семьей всех ее членов, недопустимости произвольного вмешательства кого-либо в дела семьи, обеспечения беспрепятственного осуществления членами семьи своих прав, возможности судебной защиты этих прав». Президент России В. В. Путин, рассматривая демографическую ситуацию в Российской Федерации в 2006 г., констатировал, что «проблему низкой рождаемости невозможно решить без изменения отношения всего общества к семье и ее ценностям. Академик Д. С. Лихачев когда-то писал, что любовь к родному краю, к своей стране начинается с любви к своей семье. И мы должны восстановить наши

враждебный Православию, не найдет доступа к священным тайникам русского духа и русского миропонимания, он останется чужеродным в стране, своего рода внутренним «неприятелем».

4. **Сказка.** *И. А. Ильин убежден, что вопросы, на которые отвечает русская сказка, всегда касаются главного: национального мироощущения и национальной судьбы.* Сказка отвечает на самый важный вопрос – о смысле жизни, о судьбе человека, тяготах и опасностях, о мудрости земной, об истинности пути. Сказка уводит именно к истокам национального духовного опыта, русского человека по-русски укрепляя, по-русски утешая, по-русски умудряя. Поэтому, продолжает Иван Александрович, сказка будит и пленяет мечту. Она дает ребенку первое чувство героического – чувство испытания, опасности, призвания, усилия и победы; она учит его мужеству и верности; она учит его созерцать человеческую судьбу, сложность мира, отличие «правды и кривды». Она заселяет его душу национальным мифом, тем хором образов, в которых народ созерцает себя и свою судьбу, исторически глядя в прошлое и пророчески глядя в будущее. В сказке народ схоронил свое вожделенное, свое ведение и ведовство, свое страдание, свой юмор и свою мудрость. Национальное воспитание неполно без национальной сказки. Ребенок, никогда не мечтавший в сказках своего народа, легко отрывается от него и незаметно вступает на путь интернационализации. Приобщение к чужеземным сказкам вместо родных будет иметь те же самые последствия.

5. **Жития святых и героев.** *И. А. Ильин считает, что святые и национальные герои наиболее благодатно действуют на нежную детскую душу.* Ученый полагает, что чем раньше и чем глубже воображение ребенка будет пленено живыми образами национальной святости и национальной доблести, тем лучше для него. Образы святости пробудят его совесть, а русскость святого вызовет в нем чувство соучастия в святых делах, чувство приобщенности, отождествления; она даст его сердцу радостную и гордую уверенность, что «наш народ оправдался перед лицом Божиим», что алтари его святы и что он имеет право на почетное место в мировой истории («народная гордость»).

6. **Поэзия.** *И. А. Ильин, исследуя особенности русской поэзии, подчеркивает, что «вряд ли есть еще один народ на свете, который имел бы такую поэзию, как русская: и по языку. И по творческой свободе, и по духовной глубине. Ибо силою исторического развития оказалось, что русский поэт есть одновременно национальный пророк и мудрец и национальный певец и музыкант» [6, с. 210–211].* Как только ребенок начнет говорить и читать, так классические национальные поэты должны дать ему первую радость стиха и постепенно раскрыть ему все свои сокровища. Сначала пусть слушает, потом пусть читает сам, учит наизусть, пытается декламировать – искренно, прочувствованно и осмысленно. Русский народ имеет единственную в своем роде поэзию, где мудрость облекается в прекрасные образы, а образы

героев, гениев и вождей. Получив в дошкольном возрасте такой духовный заряд и имея в своей семье живой очаг таких настроений, русские дети, где бы они ни находились, развернутся в настоящих и верных русских людей.

Суть идей И. А. Ильина в том, чтобы в центр воспитания было поставлено развитие личности на основе национальных ценностей, реализации идеи приоритета личности по отношению к коллективу, обществу, государству. Формирование ребенка должно происходить путем присвоения им национального опыта в процессе деятельности и усвоения норм социально-этических отношений. *В своих рассуждениях И. А. Ильин возвращает нас к истокам национального воспитания и рекомендует родителям, учителям и воспитателям обогащать детей следующими сокровищами.*

1. Язык. *И. А. Ильин был убежден, что язык является основой формирования национального мышления и мировоззрения личности, поэтому он предлагал национальное воспитание начинать с языка.* В его понимании, язык вмещает в себе таинственным и сосредоточенным образом всю душу, все прошлое, весь духовный уклад и все творческие замыслы народа. Все это ребенок должен получить вместе с молоком матери (буквально). Особенно важно, чтобы это пробуждение самосознания и личностной памяти ребенка (обычно – на третьем, четвертом году жизни) совершилось на его родном языке. В дальнейшем же в семье должен царить культ родного языка: все основные семейные события, праздники, большие обмены мнений должны протекать по-русски; очень важно частое чтение вслух русских классиков, по очереди всеми членами семьи хотя бы понемногу; существенны семейные беседы о преимуществах родного языка – о его богатстве, благозвучии, выразительности, творческой неисчерпаемости, точности.

2. Песня. *И. А. Ильин придает большое внимание песенной культуре в национальном воспитании.* Мыслитель считает, что ребенок должен слышать русскую песню еще в колыбели. Пение несет ему первый душевный вздох и первый духовный стон: они должны быть русскими. Пение научит его первому одухотворению душевного естества – по-русски; пение даст ему первое «не-животное» счастье – по-русски. Русская песня глубока, как человеческое страдание, искренна, как молитва, сладостна, как любовь и утешение.

3. Молитва. *Считая роль религии в национальном воспитании исключительно важной, И. А. Ильин отмечал, что в православной набожности первостепенное значение придается молитве.* Ученый полагает, что молитва даст ребенку духовную гармонию, пусть он переживет ее по-русски. Молитва даст ему источник духовной силы – русской силы. Молитва научит его сосредоточивать чувство и волю на совершенном – по-русски. Молитва даст ему религиозный опыт и поведет его к религиозной очевидности – по-русски. Ребенок, научившийся молиться, сам пойдет в церковь и станет ее опорой – русской опорой, русской церкви. Он найдет пути – и в глубину русской истории, и на простор русского возрождения. Неправославный может быть верным русским патриотом и доблестным русским гражданином, но человек,

хозяйству, воля к русскому национальному богатству как источнику духовной независимости и духовного расцвета русского народа. Пробудить в нем все это значит заложить в нем основы духовной почвенности и хозяйственного патриотизма.

И. А. Ильин считает, что таков дух национального воспитания, необходимый русскому и каждому здоровому народу. Мыслитель был глубоко убежден, что каждый русский человек должен любить национальную Россию, иметь живое чувство ответственности за все то, что в ней совершается, обладать чувством собственного достоинства и чувством чести, а для этого он должен руководствоваться следующим правилом: «Кто бы я ни был, каково бы ни было мое общественное положение, от крестьянина до ученого, от министра до трубочиста, я *служу России*, русскому духу, русскому качеству, русскому величию, не «мамоне» и не «начальству», «не личной похоти» и не «партии», не «карьере» и не просто «работодателю»; но именно России, ее спасению, ее строительству, ее совершенству, *ее оправданию перед Лицом Божьим*» [5, с. 183].

Полагаем, что **философско-педагогическое наследие И. А. Ильина является ценным вкладом в развитие семейного и национального воспитания и имеет актуальное значение для современной России.** Особо следует подчеркнуть, что И. А. Ильин являлся ярким и оригинальным мыслителем послеоктябрьской эмиграции и одним из немногих отечественных философов и политических мыслителей, чьи прогнозы часто сбывались. Работы И. А. Ильина до сих пор читаются так, словно они являются откликом на современные события, а сам ученый и педагог является нашим современником.

На склоне лет Иван Александрович писал, что «мое единственное утешение вот в чем: если мои книги нужны России, то Господь уберезит их от гибели; а если они не нужны ни Богу, ни России, то они не нужны и мне самому. Ибо я живу *только для России*» [5, с. 365].

Возвращение праха ученого, гражданина и патриота И. А. Ильина, а ранее – его творческого наследия, на Родину свидетельствует о том, что восторжествовала историческая справедливость – Иван Александрович Ильин занял достойное и почетное место среди выдающихся национальных мыслителей России.

Библиографический список

1. **Абдан-Коссовский, В.** Русская эмиграция: Итоги за тридцать лет / В. Абдан-Коссовский // Возрождение. – Париж. – 1956. – № 52. – С. 121–129.
2. **Владыкина, В. А.** И в изгнании учить любви к Родине / А. В. Владыкина // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 47–50.
3. **Гулыга, А. В.** Русская идея и ее творцы / А. В. Гулыга. – М.: «Соратник», 1995. – 310 с.
4. **Ильин, И. А.** Собрание сочинений: В 10т. Т. 1. / А. И. Ильин. – М.: «Русская

становятся звучащей музыкой. И русский человек, с детства влюбившийся в русский стих, никогда не денационализируется.

7. История. *И. А. Ильин считает, что русский ребенок должен с самого начала почувствовать и понять, что он славянин, сын великого славянского племени и в то же время сын великого русского народа, имеющего за собою величавую и трагическую историю, перенесшего великие страдания и крушения и вышедшего из них не раз к подъему и расцвету.* По глубокому убеждению И. А. Ильина в этом деле ведущая роль принадлежит преподавателю истории. Преподаватель истории отнюдь не должен скрывать от ученика слабых сторон национального характера, но в то же время он должен указать ему все источники национальной силы и славы. Тон скрытого сарказма по отношению к своему народу и его истории должен быть исключен из этого преподавания. История учит духовному преемству и сыновней верности, а историк, становясь между прошедшим и будущим своего народа, должен сам видеть его судьбу, разуместь его путь, любить его и верить в его призвание. Тогда только он сможет быть истинным национальным воспитателем.

8. Армия. *И. А. Ильин отмечал, что армия есть сосредоточенная волевая сила государства, оплот родины; воплощенная храбрость народа, организация чести, самоотверженности и служения – вот чувство, которое должно быть передано ребенку его национальным воспитателем.* Ребенок должен научиться переживать успех своей национальной армии как свой личный успех; его сердце должно сжиматься от ее неудачи; ее вожди должны быть его героями; ее знамена – его святыней. Сердце человека вообще принадлежит той стране и той нации, чью армию он считает своею. Без армии, стоящей духовно и профессионально на надлежащей высоте, – родина останется без обороны, государство распадется и нация сойдет с лица земли. Преподавать ребенку иное понимание значит содействовать этому распаду и исчезновению.

9. Национальная территория. *И. А. Ильин в национальном воспитании считал важным разъяснение ребенку сокровенного смысла национальной территории как земного жилища национального инстинкта и национального духа.* Национальная территория не есть пустое пространство «от столба до столба», но исторически данное и взятое духовное пастбище народа, его творческое задание, его живое обетование, жилище его грядущих поколений.

10. Хозяйство. *И. А. Ильин особое место в национальном воспитании отводил хозяйственной деятельности.* Ребенок должен с раннего детства почувствовать творческую радость и силу труда, его необходимость, его почетность, его смысл. Он должен внутренне испытать, что «труд» не есть «болезнь» и что работа не есть «рабство», что, наоборот, труд есть источник здоровья и свободы. В русском ребенке должна проявиться склонность к добровольному, творческому труду, и из этой склонности он должен почувствовать и осмыслить Россию как бесконечное и едва початое трудовое поприще. Тогда в нем пробудится живой интерес к русскому национальному

7. **Ильин, И. А.** Собрание сочинений: В 10 т. Т. 7. / А. И. Ильин. – М.: «Русская книга», 1998. – 608 с.
8. **Ильин, И. А.** Собрание сочинений: Дневник. Письма. Документы (1903–1938) / А. И. Ильин. – М.: «Русская книга», 1999. – 608 с.
9. **Лисица, Ю. Т.** Иван Александрович Ильин. Историко-биографический очерк / Ю. Т. Лисица // Ильин И. А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 1. – М.: «Русская книга», 1993. – С. 5–36.
10. **Новый Год** семьи открыт в Кремле с участием Владимира Путина и Дмитрия Медведева // Российская газета. – 2007. – 26 декабря.
11. **Послание** Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации (О положении в стране и основных направлениях внутренней и внешней политики государства). – М.: 2006. – 63 с.
13. См.: **Азаров, Ю.** Пророческая педагогика И. А. Ильина / Ю. Азаров // Родительское собрание. – 2004. – № 3. – С. 3–19; Он же. Пророческая педагогика // Педагогический вестник. – 1995. – № 7. – С. 3; **Иванченко, И. И.** А. Ильин о воспитании / И. Иванченко // Север. – 2003. – № 9/10. – С. 162–163; **Мосолов, В. А.** И. А. Ильин о национальном воспитании / В. А. Мосолов // Образование и педагогика Российского зарубежья. Сб. статей и материалов. – М.: 1995. – С. 56–59; **Ризз, Г. И.** «Мир управляется из детской» (концепция национального воспитания И. А. Ильина) / Г. И. Ризз // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 94–98.
14. См. подробнее: **Баринов В. А.,** Баринова К. В. И. А. Ильин: личность и творческое наследие мыслителя // Материалы IV международных Ильинских научно-богословских чтений «Иван Ильин и современная Россия», г. Екатеринбург, 14–15 июля 2006 г. // Русский экономический вестник. Научно-публицистический журнал. – 2006. – № 5. – С. 21–41.
15. **Хрусталева, Н. С.** Психология эмиграции (Социально-психологические и личностные проблемы). Дис. ... доктор. психол. наук / Н. С. Хрусталева. – СПб.: 1996. – 232 с.
16. **Шмелев, И. С.** Душа России. Сборник статей от 1924–1950 гг. / И. С. Шмелев. – СПб.: Библиополис, 1998. – 232 с.

книга», 1993. – 400 с.

5. **Ильин, И. А.** Собрание сочинений: В 10т. Т. 2. Кн. 2. / А. И. Ильин. – М.: «Русская книга», 1993. – 480 с.

6. **Ильин, И. А.** Собрание сочинений: В 10т. Т. 6. Кн. 2. / А. И. Ильин. – М.: «Русская книга», 1996. – 672 с.

- нерациональное использование методов и форм;
- отсутствие дидактической направленности;
- игнорирование специфических условий работы в вузе [4 с. 21]

К числу недостатков традиционной системы оценки качества знаний обучающихся В. А. Попков, Г. П. Савельева относят субъективность выставяемой оценки; случайность, обусловленную содержанием вопросов и задач экзаменационных билетов, различных по сложности; также и стиль взаимоотношений конкретных участников экзаменационного процесса, манера поведения студента, коммуникативные качества педагога и студентов; проявление так называемого эффекта контраст, когда выставяемая отметка зависит от впечатления, произведенного на экзаменатора предыдущими студентами и др.

Многие исследователи обращают внимание на то, что при традиционной процедуре оценивания у многих студентов во время сессии возникает «экзаменационный стресс», страх, препятствующий объективной оценке уровня подготовки.

Традиционная система оценки уровня подготовки студентов не способствует активной и ритмичной работе студентов. Эта система, ориентированная на контроль уровня подготовки в основном в период экзаменационной сессии, не позволяет достаточно дифференцированно оценить успехи каждого студента в межсессионный период и, что особенно важно, измерить качество самостоятельной работы обучаемого.

Кроме того, одинаковые оценки в рамках четырехбалльной шкалы, объединяющие большие группы студентов, не позволяют дифференцировать знания по их глубине и объему. В такой системе нет стимула к состязательности между студентами в овладении знаниями, к активной и ритмичной работе. В итоговой экзаменационной оценке не учитывается внеаудиторная работа: студент, сдавший все контрольные работы досрочно, и студент, сдавший их в течение зачетной недели, формально одинаково успевают.

Трудности в планировании и контроле внеаудиторной самостоятельной работы приводят к противоречиям в расчете трудоемкости учебного процесса. При одинаковом сроке общая трудоемкость обучения на каждой ступени образования не является постоянной величиной. Это затрудняет введение в соответствии с требованиями Болонского процесса зачетных единиц трудоемкости (кредитов), согласно Европейской системе перевода кредитов ECTS (European Credit Transfer System) [2].

Сущность кредитно-зачетной системы ECTS состоит в количественной оценке трудоемкости образовательной программы, ориентированной главным образом на зачет кредитов с целью обеспечения академической мобильности студентов. К системам, ориентированным на оценку результатов освоения образовательных программ (а не трудозатрат), относятся кредитно-накопительные системы USCS (United States Credit System – кредитная система, используемая университетами США) и CATS (Credit Accumulation and

РАЗДЕЛ III ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.03.00

С. Н. Белова

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Среди многих аспектов качества высшего образования ключевой является проблема оценки (контроля) качества подготовки обучаемых.

Существующая массовая практика оценки качества (уровня) образования (подготовки) обучаемых в отечественной образовательной системе характеризуется следующими основными параметрами [5]:

- связь предметной области оценки качества подготовки обучаемых с дисциплинарными (предметными) знаниями по завершении различных этапов обучения в том или ином учебном заведении;
- обеспечение междисциплинарного синтеза, надпредметной подготовки;
- повсеместное использование директивно установленной четырехбалльной шкалы оценки (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно) при всех испытаниях обучаемых;
- отсутствие систематичности в проведении контрольных мероприятий;
- субъективность выставляемой оценки, а также ее случайностью, обусловленной содержанием вопросов и задач аттестационных испытаний;
- использование нестандартизованных (субъективных) средств прямой оценки качества образования, предъявляемых обучаемым для испытаний (экзаменационных или аттестационных заданий).

Возникает вопрос: почему в настоящее время нельзя ограничиваться только традиционными средствами оценивания результатов обучения?

В целях повышения качества высшего профессионального образования многие вузы разрабатывают и внедряют инновационные технологии и системы оценки качества подготовки студентов, связанные не только с организацией, но и с содержанием образовательного процесса.

Важность введения новых форм оценки качества подготовки студентов не подлежит сомнению. Так как традиционная пятибалльная (а реально, четырехбалльная) система контроля качества обучения имеет ряд существенных недостатков. По мнению И. Ю Сероусова это:

- отсутствие систематичности в проведении контроля;

- *снижение* роли случайности при сдаче экзаменов, зачетов;
- *создание* объективных критериев при определении кандидатов на продолжение обучения (аспирантура и т. д.), необходимых при обучении в рамках многоуровневой системы;
- *организация* ритмичной самостоятельной деятельности студентов;
- *организация* педагогического мониторинга;
- *реализация* квалиметрического подхода в оценке деятельности студентов;
- *повышение* уровня методической подготовки профессорско-преподавательского состава в области менеджмента качества образовательного процесса;
- *обеспечение* участия вузов в Болонском и Копенгагенском процессах с целью повышения академической мобильности обучающихся и конкурентоспособность его выпускников на международном рынке образовательных услуг.

Кроме того, балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки студентов является одним из элементов системы менеджмента качества образовательного процесса в вузе и вводится с целью повышения качества подготовки кадров и объективности его оценки.

Особо следует отметить, что балльно-рейтинговая система, являясь формой проверки приобретенных знаний, умений, навыков и способов деятельности, активно влияет на изменение самой технологии образовательного процесса в вузе.

Балльно-рейтинговая система оценка качества подготовки студента должна быть кумулятивной (накопительной) и использоваться для управления образовательным процессом, составления рейтинг-листов, решения вопросов назначения на государственную академическую стипендию, трудоустройство выпускников и т. д.

Главные задачи балльно-рейтинговой технологии составляет повышение мотивации студентов к усвоению фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечение необходимого уровня знаний студентов и выпускников, повышение уровня организации учебного процесса в вузе, развитие общественной активности студентов, достижение качества управления образовательным процессом

Само понятие рейтинг (rating) означает определение класса или разряда, некоторую численную характеристику какого-либо качественного понятия. Обычно под рейтингом понимается «накопленная оценка» или «оценка, учитывающая предысторию». В вузовской практике рейтинг – это некоторая числовая величина, выраженная в многобалльной шкале и интегрально характеризующая успеваемость студента и его компетентность. Так как рейтинг – это категория квалиметрии с присущими квалиметрическими категориями, то и балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки студентов

Transfer System – кредитная система в университетах Великобритании) [6].

Переход на кредитную систему организации образовательного процесса в высшей школе предполагает использование двух видов учета объема знаний – накопительную и балльно-рейтинговую. В качестве накопительной системы используются кредит – часы, которые указывают на структуру процесса обучения по основной образовательной программе. Но так как кредиты не определяют уровень знаний студентов, то разница в успешности студентов определяется балльно-рейтинговой системой оценки качества подготовки.

Введение балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов регламентировано следующими нормативно-правовыми документами: приказ от 11.07.2002 № 2654 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов»; приказ от 14.11.2002 № 3982 «О дополнении приказа Минобразования России от 11.07.2002 № 2654 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов»»; приказ от 17.01.2003 № 102 «О дополнении приказа Минобразования России от 11.07.2002 № 2654 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов»»; приказ от 08.08.2003 «О внесении дополнений в приказ Минобразования России от 11.07.2002 № 2654 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов»»; приказ от 28.11.2002. № 14-52-988 ин/13 «Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах».

Необходимость введения балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов регламентировано также аккредитационным показателем «Эффективность внутривузовской системы обеспечения качества образования» (приказ «Об утверждении показателей и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений» от 19.10.2005 № 1938), оцениваемым по Европейским стандартам и директивам внутренней гарантии качества (ENQA).

Согласно Европейским стандартам и директивы по самооценке качества внутри вуза «студенты должны оцениваться с помощью опубликованных критериев, положений и процедур, применяемых согласованно» [7, с. 16].

Основными целями введения балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов является:

- стимулирование повседневной систематической работы студентов;
- *повышение* качества обучения за счет интенсификации учебного процесса, активизации работы профессорско-преподавательского состава и студентов по обновлению и совершенствованию содержания и методов обучения;
- *осуществление* регулярного контроля и рейтинговой оценки качества обучения студентов при освоении ими основной образовательной программы по направлению (специальности);

им учебных результатов, которые в итоге формируют его компетентность.

По результатам контрольного мероприятия студенту выставляется:

- количество зачетных единиц (кредитов), отражающих общую трудоемкость определенного этапа обучения;
- рейтинг, характеризующий качество освоения определенного этапа обучения.

При организации и внедрении балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов необходимо учитывать следующие принципы:

- *интенсификация самостоятельной работы студентов* за счет более рациональной организации обучения и постоянного контроля его результатов;
- *рейтингование достигнутых результатов обучения* для повышения мотивации студентов к освоению основной образовательной программы, а также для своевременной коррекции содержания и методики преподавания;
- *рейтингование результатов научно-исследовательской деятельности студентов*;
- *регулярность и объективность оценки* результатов работы студентов и преподавателей;
- *структурирование* содержания каждой учебной дисциплины на обособленные части – учебные, дисциплинарные модули;
- *компактность* (формирование блока из нескольких дисциплин на определенный срок – календарный модуль);
- *строгое соблюдение исполнительской дисциплины* всеми участниками образовательного процесса (студенты, профессорско-преподавательский состав, учебно-вспомогательный и административно-управленческий персонал университета).

В качестве модулей, составляющих рейтинговую оценку за работу в семестре (учебном модуле, календарном модуле, дисциплинарном модуле) могут рассматриваться:

- отдельная тема или раздел (теоретический курс совместно с практическими занятиями, лабораторными работами и т. д.);
- самостоятельный цикл лабораторных работ;
- индивидуальные домашние задания вводимые в курс для закрепления теоретического материала;
- индивидуальная самостоятельная работа по выбору студента;
- разделы, выделенные для самостоятельного изучения.

Для модуля отводится стандартное количество учебных часов. Эти стандарты связаны с внутренним распорядком и расписанием университета. В обычных условиях минимальное количество часов на конкретный модуль – один час в неделю в течение определенного периода (семестра). Минимальный объем модуля выражается минимальным количеством учебных часов, которые по объективным расчетам должны затратить студенты.

должна включать категории педагогической квалиметрии: норму оценивания, шкалу измерения, шкалу оценок, метрологические требования к оценке (надежность, валидность, воспроизводимость, доступность, однозначность).

Балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки студентов рассматривается как рейтинг по учебной работе (рейтинг по дисциплине, учитывающий текущую работу студента и его результаты на экзамене (зачете); совокупный семестровый рейтинг, отражающий успеваемость студента по всем предметам, изучаемым в течение данного семестра; рейтинг дисциплин, изучаемых в течение определенного периода; интегральный рейтинг, отражающий успеваемость студента в целом в течение какого-то периода обучения в вузе), так и рейтинг научно-исследовательской деятельности студента, определяющий качество научно-исследовательской деятельности студента (научные публикации; выступления на конференциях; результативное участие в конкурсах грантов и конкурсах НИР; участие в организации и проведении выставок; участие в госбюджетной и хоздоговорной НИР; лицензии и патенты на изобретения и др.), рейтинг социальных характеристик студента или общественной деятельности.

По мнению Г. П. Савельевой, *преимущества рейтинговой системы перед традиционной системой оценки качества подготовки студентов состоят в следующем:*

- активная и ритмичная самостоятельная работа студента в течение семестра;
- дифференциация студентов, сдавших все контрольные задания в срок, от студентов, сдавших их только в зачетную сессию;
- учет «предыстории» текущей успеваемости при вынесении оценки на экзамен;
- получение информации о выполнении каждым студентом графика самостоятельной работы;
- учет выполненной студентом «произвольной» (сверх обязательной) образовательной программы;
- более объективная и точная оценка знаний студентов за счет использования дробной балльной шкалы оценок;
- возможность дифференциации студентов по их наклонностям и познавательным способностям при переходе на многоуровневую систему;
- стимулирование у студента желания повторить учебный материал с целью получения более высокой итоговой оценки [3, с. 16].

Основная особенность балльно-рейтинговой системы заключается в передаче «нитей» контроля от преподавателя к студенту. Последний сам может распределять баллы, увеличивая свой рейтинг путем выполнения различных творческих заданий (написание научной статьи, участие в научно-исследовательской работе, олимпиадах, конкурсах, выступление с докладами и т. д.). В такой системе не существует «отличников», «ударников» и т. д., а есть первый, десятый, сотый студент в соответствии с уровнем достигнутых

количеством календарных модулей. При этом должны выдерживаться следующие ограничения:

– количество дисциплин, изучаемых одновременно, как правило, не должно быть меньше трех и больше пяти. Исключения из этого правила должны быть санкционированы в установленном порядке (Ученым советом, Научно-методическим советом);

– в объеме дисциплины в обязательном порядке включаются часы на выполнение аудиторной работы, самостоятельной работы студентов (включая также подготовку курсовой работы, если она предусмотрена рабочим учебным планом), и подготовку к контролю знаний.

Общая трудоемкость каждого блока дисциплин определяется продолжительностью календарного модуля (из расчета: 1 неделя = 1,5 кредита (зачетной единицы)). Объем каждой дисциплины, включенной в блок, должен быть кратным 0,5 кредита (зачетной единицы).

Распределение времени в часах на изучение дисциплины по видам (аудиторная и самостоятельная) и формам аудиторной работы (лекционные, практические (семинарские, лабораторные занятия), при разработке рабочего учебного плана устанавливается кафедрой, за которой закреплена дисциплина, по согласованию с выпускающей кафедрой с учетом следующих ограничений:

– общая продолжительность рабочей недели студента составляет 54 часа;

– общее количество часов аудиторных занятий на 1–3 курсах не должно превышать 24 часа, на 4–5 курсах (для студентов, обучающихся по направлениям бакалавриата – на 3–4 курсах) – 20 часов, без учета занятий по физической культуре и факультативов;

– число аудиторных часов в неделю на изучение каждой дисциплины должно быть четным (для стабильности расписания).

Система кредитов (зачетных единиц) подразумевает формальную оценку количества знаний обучаемых, которое оценивается численным показателем – суммой кредитов отдельных учебных дисциплин, практик, курсовых и выпускных квалификационных работ, входящих в основную образовательную программу по направлению (специальности).

В течение учебного года студент должен освоить учебные дисциплины в объеме, равном количеству кредитов, предусмотренных рабочим учебным планом на данный (первый, второй и т. д.) курс.

В рамках реализации балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов вуз вправе выбирать свою шкалу оценок по отдельным модулям, блокам, разделам и т. д. каждой учебной дисциплины. Опыт вузов, используемых балльно-рейтинговую систему оценки качества подготовки студентов показал, что наиболее целесообразны и эффективны рейтинговые системы, учитывающие трудоемкость всех учебных дисциплин через «зачетные единицы», «кредиты» и т. д. В этом случае успешность работы студента в семестре по каждой дисциплине оценивается одинаковой максимальной

Для эффективного функционирования балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов необходимо наличие:

- современного комплексного учебно-методического обеспечения по каждой из дисциплин реализуемых основной образовательной программой;
- нормативных и инструктивно-методических документов по применению балльно-рейтинговой системы;
- материально-технической базы, обеспечивающей реализацию в образовательном процессе современных обучающих технологий и информатизацию всех процессов в функционировании балльно-рейтинговой системы.

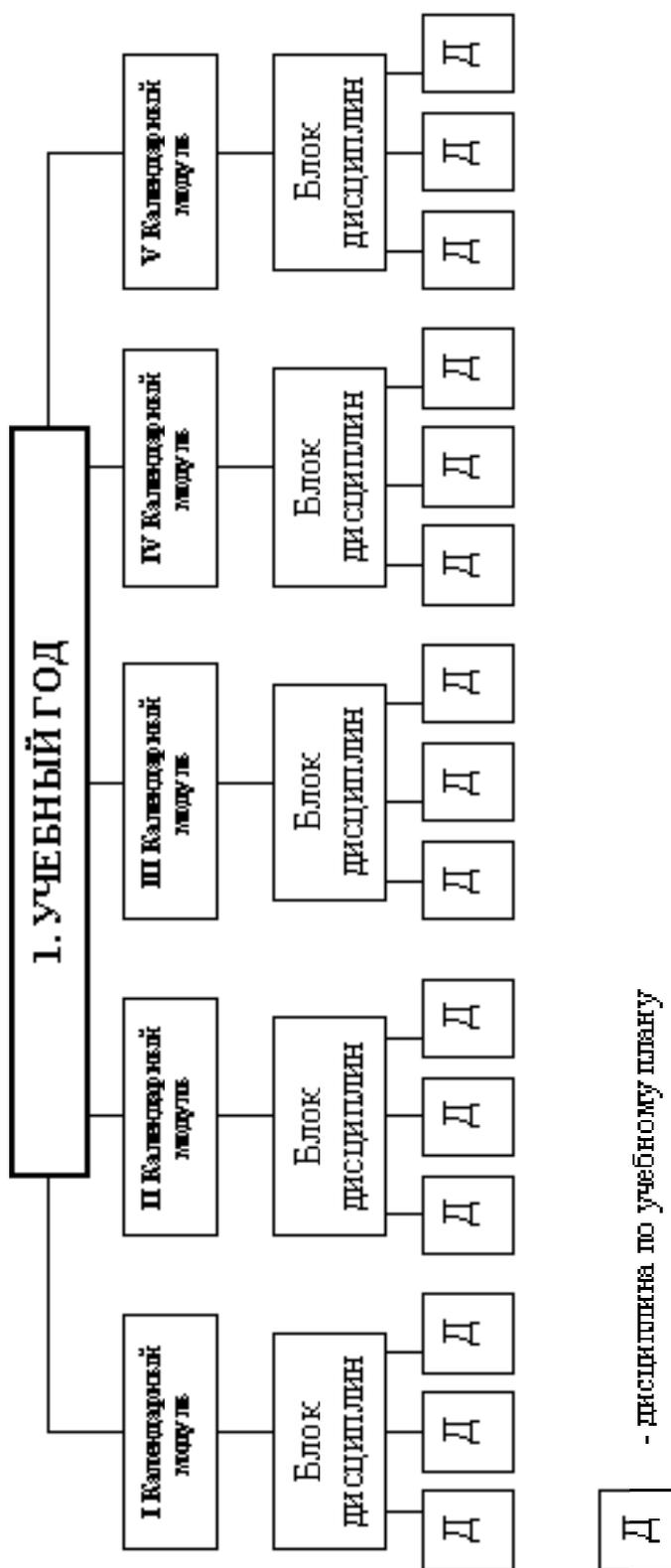
Введение балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов предполагает изменение в образовательном процессе вуза, в том числе, организацию реализации основной образовательной программы на основе уточнения требований потребителей (работодателей, студентов, органов управления образованием, профессорско-преподавательского состава и других заинтересованных сторон) к подготовке специалистов.

Балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки студентов может быть основана на блочно-модульном построении образовательного процесса (рис. 1), когда вводятся пять календарных модулей, и в конце каждого из которых студенты сдают определенное количество зачетов, экзаменов, предусмотренное рабочим учебным планом. В течение календарного модуля (7–8 аудиторных недель + 1 неделя самостоятельной подготовки) студенты набирают определенное количество баллов за работу, разрабатываемое для каждой дисциплины.

Состав блоков дисциплин определяется на основании разработанной структурно-логической схемы блочно-модульного построения образовательного процесса, учитывающей:

- требования к перечню изучаемых дисциплин и их содержанию;
- дисциплины федерального компонента – согласно действующих ГОС ВПО;
- дисциплины регионального (вузовского) компонента – на основе пожеланий работодателей и предложений выпускающих кафедр;
- дисциплины и курсы по выбору студентов – по предложениям кафедр с учетом пожеланий студентов;
- разумное сочетание гуманитарной, естественнонаучной, общепрофессиональной и профессиональной подготовки, исключение дублирования содержания отдельных дисциплин;
- установление необходимой последовательности изучения дисциплин, не допускающей изучения каждой дисциплины до того, как будут освоены дисциплины, на которых она базируется;
- обеспечение преемственности в изучении учебных дисциплин, при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ, при прохождении практик.

Изучение каждой дисциплины целесообразно ограничить минимальным



Блочнo-модульнoе построение образовательного процесса

суммой баллов (например, 100 баллов = «100%-ный успех»), а его суммарная рейтинговая оценка работы по всем дисциплинам определяется с учетом их трудоемкости как сумма набранных по каждой дисциплине баллов.

Итоговую рейтинговую оценку студента по дисциплине удобно рассчитывать как отношение суммы произведений количества баллов, набранных студентом при изучении дисциплин в течение всего учебного года и кредитов изученных дисциплин к сумме кредитов изученных дисциплин:

где P – итоговая рейтинговая оценка студента;

n – количество учебных дисциплин в семестре, учебном году, за все время обучения;

B_j – количество баллов, набранных студентом при изучении j -ой дисциплины в семестре, учебном году, за все время обучения;

K_j – число кредитов по j -ой дисциплине в семестре, учебном году, за все время обучения.

Такая система позволяет достаточно легко выводить кумулятивную рейтинговую оценку, в том числе и по дисциплинам, изучаемым во 2–3 семестрах,

$$P = \frac{\sum_{j=1}^n B_j K_j}{\sum_{j=1}^n K_j},$$

и за весь период обучения.

Балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки студентов включает две составляющие: текущая и промежуточная аттестация.

Первая составляющая (*текущая аттестация*) – оценка преподавателем итогов учебной деятельности студента в течение семестра (максимальная сумма баллов определяется вузом и не должна превышать 70 баллов). Структура баллов должна быть четко расписана в программе дисциплины и включать отдельные доли, начисляемые студенту за посещаемость (пропорционально числу посещенных занятий), успешность выполнения и защиты рубежных коллоквиумов, за полноту и качество выполнения заданий по самостоятельной работе. Формой оценивания качества подготовки студентов могут быть опросы на семинарских, практических и лабораторных занятиях, а также короткие (например, до 15 мин.) задания, выполняемые студентами в начале лекции с целью проверки наличия знаний, необходимых для усвоения нового материала или в конце лекции для выяснения степени усвоения изложенного материала, коллоквиумы, контрольные работы, самостоятельное выполнение студентами определенного числа домашних заданий (например, решение задач) с отчетом (защитой) в установленный срок, тестирование по материалам учебного модуля. По результатам текущей аттестации студенту выставляются: зачет в целых единицах (кредитах), характеризующих трудоемкость освое-

опрошенных преподавателей университета выступают «за», в то время как 39% высказываются «против» введения балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов как заменителя традиционной системы оценки знаний.

Однако отношение студентов к балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки более лояльное, чем преподавателей. Каждый второй студент (72%) из 1120 опрошенных студентов оценили балльно-модульную систему оценки качества подготовки положительно, хотя доля отрицательных оценок также была значительной (28%). Наиболее явными критиками инновационной системы оценки являлись студенты пятого курса, возможно не желая, чтобы им присваивали персональный рейтинг.

Библиографический список

1. **Акулова, О. В.** Российский вуз в европейском образовательном пространстве / О. В. Акулова, Н. А. Вершинина, О. Б. Даутова: Методическое пособие по организации опытно-экспериментальной работы в контексте идей Болонской декларации / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006 – 175 с.
2. **Байденко, В. И.** Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. – М., 2002.
3. **Савельева, Г. П.** Рейтинговые технологии в управлении качеством подготовки выпускников в вузе / Г. П. Савельева. М., 2005.
4. **Сероусов, И. Ю.** О рейтинговом методе при преподавании физики / И. Ю. Сероусов // Специалист. – 1998. – № 1. – С 21 – 22.
5. **Селезнева, Н. А.** Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад / Н. А. Селезнева. – М., 2001.
6. **Credit Transfer and Accumulation – the Challenge for Institutions and Students, EUA/ Swiss Confederation Conference, ETH Zurich, 11–12 October, 2002.**
7. **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.** – Bergen: ENQA, 2005. – 48 p.

УДК 37

Ю. К. Итин

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Главная цель образования, вытекающая из современных представлений о механизмах развития человеческой цивилизации – обеспечивать опережающее развитие качества человека. Система образования трансформируется в своеобразное «социальное восходящее воспроизводство качества человека», а общество должно осознавать роль образования как системы, определяющей

ния дисциплины; дифференцированная оценка, характеризующая качество освоения студентом знаний, умений и навыков в рамках данной дисциплины.

Вторая составляющая (*промежуточная аттестация*) – оценка знаний студента на экзамене. Экзамен оценивается по 30-балльной шкале и может быть представлен в форме тестирования по основным положениям и понятийному аппарату дисциплины и решения ситуационных и проблемных заданий. Результаты Интернет-экзамена в сфере профессионального образования могут являться одной из составляющих промежуточной аттестации.

Если аттестация студента по дисциплине не предусматривает экзамена, то вся возможная сумма в 100 баллов приходится на текущую аттестацию.

Поэтому, как указывалось выше максимальная сумма баллов, которую студент может набрать за семестр по каждой дисциплине составляет 100 баллов ($S = S_{\text{тек.}} + S_{\text{пром.}} = 100$ баллов).

Результат входного контроля в рейтинговую оценку по учебной дисциплине не включается.

Специфика балльно-рейтингового контроля знаний включает:

- установление вузом нормативных объемов (число кредитов в семестре, календарном модуле) освоения дисциплин направления;
- разработку вузом единого подхода к выбору шкалы балльно-рейтинговой оценки освоения дисциплин;
- разработку вузом критериев успеваемости и статуса студента (имеется в виду средний балл – средневзвешенная оценка уровня достижений обучающегося по выбранной программе);
- разработку факультетами и кафедрами конкретных схем и положений о балльно-рейтинговой системе по каждой дисциплине (с разбивкой по трудоемкости, измеренной в зачетных единицах, для каждого этапа рубежного контроля знаний);
- разработку факультетами и кафедрами форм контроля знаний студентов.

Получение персонального рейтинга каждым студентом позволяет:

- предоставлять преимущество при поступлении в магистратуру и аспирантуру;
- присуждать гранты для обучения и стажировки в других вузах;
- назначать повышенные стипендии; выдвигать студента на именную стипендию;
- рекомендовать при устройстве на работу и т. д.

По итогам рейтинга выявляются лучший студент курса; лучший студент факультета; лучший студент университета; лучшая студенческая группа и т. д.

Мониторинговые исследования 2006 г., проведенные центром аудита качества образования Курского государственного университета показали, что отношение преподавателей к введению балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов весьма противоречиво. Только 43%

– системно-методологическом, осуществляющем перевод концептуального и теоретического знания в нормативное, прикладное, практико-ориентированное знание, в котором качество образования из «вещи в себе» превращается в «вещь для нас» и выходит на образовательную практику.

Концептуальный «каркас» теории и методологии качества образования заложен трудами Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов. Его ведущей идеей выступает положение о том, что в новой модели устойчивого развития человечества законом становится опережающее развитие качества человека, качества образовательных систем и качества общественного интеллекта.

Этот закон подкрепляется изменениями, происходящими за последние 30–40 лет, которые и есть «революция качества» или «квалитативная революция» в мире. Ее логика определяется следующими этапами развития. 60-е гг. – самоопределение качества товаров как главного фактора рыночной конкуренции. 70-е гг. – сдвиг от доминанты качества товаров к качеству технологий и производства. 80-е гг. – переход от качества технологий и производства к качеству «систем качества» или «систем управления качеством». Начало 90-х гг. по настоящее время – восхождение к качеству человека, качества образования, качества интеллектуальных ресурсов.

Параллельно осуществлялась и эволюция систем управления качеством. Формируется наука о качестве – квалитология, происходит становление ее важнейшей компоненты – квалитрии как науки об изменениях и оценке качества любых объектов и процессов, включая образовательные.

Качество как философская категория представляет собой совокупность всех существенных, относительно устойчивых свойств и характеристик объекта или предмета.

Свойство есть выражение данного качества в отношении к другому качеству. Отсутствие хотя бы одного свойства указывает на отсутствие качества. О наличии и уровне развития свойства можно судить по его проявлениям в различных ситуациях.

При соблюдении определенных условий свойство можно характеризовать количественно. Количественную характеристику свойств, входящих в состав качества, принято называть показателем качества. Показатель качества, относящийся только к одной характеристике, обычно называют единичным, а относящийся к нескольким характеристикам или свойству в целом – комплексным или интегральным. Для измерения показателей качества того или иного объекта (предмета) надо, по крайней мере, знать нижнюю допустимую границу изменения параметра, выход за пределы которого приводит к потере данного качества, и желательно уровень развития конкретных свойств и характеристик.

Говорить о точном и однозначном определении свойств образования, входящих в состав его качества, в настоящее время не представляется воз-

потенциал выживаемости человечества.

Одной из важных задач образовательной политики в России сегодня является создание гибкой системы подготовки специалистов с учетом качественных требований:

- к качеству оценки уровня подготовки специалистов разного профиля;
- к качественной результативности педагогической деятельности, к качественному проектированию педагогической технологии и определению ее надежности;
- к качественной оценке результативности обучаемых.

Квалиметрия образования – ведущее направление в системе обеспечения его реформирования в сторону повышения качества и достижения уровня мировых стандартов.

Управление качеством образования призвано обеспечить оценку уровня его функционирования. Необычайная сложность задачи оценивания обуславливает многочисленность подходов к представлению системы оценки, необходимость учета большого количества параметров, связей, выделения уровней и агрегации процедур оценивания. Как подчеркивал Ф. И. Перегудов, нужна переориентация основной цели образования на личностное развитие: «необходимо иначе взглянуть на образование, уточнить его цели и содержание... оно должно стать средством достижения безопасного комфортного существования личности современном динамическом мире, способствовать ее саморазвитию. Очевидно, что динамичный мир нельзя адекватно отразить в рамках застывшей образовательной системы – образование не может быть системой простого воспроизводства, оно должно стать развивающим и непрерывным... Высший смысл пребывания человека в образовательной системе максимальное развитие способностей и воспитанность, проявляющиеся в его реальном поведении».

При этом качество образования становится не только мерой главных компонентов жизнедеятельности человека, но и его социального, гражданского и нравственного достоинства.

В современной образовательной политике отчетливо проявляется одна примечательная тенденция. Движение за новое качество образования все более ассоциируется с обеспечением нового качества жизни, достойной человека и человечности.

Как социально-педагогический феномен, качество образования наиболее продуктивно может исследоваться в трех срезах, а именно:

- концептуальном, в котором осуществляется первичное осмысление качества образования как объекта исследования, актуализируется пространство идей, раскрывающих его определенность, системную и междисциплинарную природу и ведущих к формированию его целостных научных основ;
- теоретическом, представляющем собой «свернутое» отражение существенных характеристик и параметров качества образования, его генезиса, объекта, структуры, классификацию типов и видов и т. п.;

качества объектов во внешнее (реальное) качество, однако в силу собственной методологической позиции не сумел раскрыть диалектику познания «вещи в себе» и ее трансформации в «вещь для нас».

Весьма полно исследовал категорию «качество» Гегель. Он развил (уже на основе новой категориальной системы) аристотелевское умение о качестве. В гегелевском представлении качество раскрывается в «сети» понятия «количество», «граница», «определенность», «свойство», «мера» и др.).

Количество и качество, утверждал он, «не имеют никакого смысла друг без друга». Качество, по Гегелю, есть в первую очередь, «тождественная с бытием определенность, так что нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет свое качество». Согласно Гегелю, те или иные количественные изменения имеют свой предел, свою качественную границу, выход за которую ведет к установлению нового соотношения количества и качества, т. е. меры.

Вслед за Аристотелем Гегель утверждает примат качества перед количеством. Он считает что количество беднее соответствующего качества. Количество выступает «снятым качеством». Если определенность выступает у него первым, внутренним моментом качества, то свойство – вторым внешним моментом. Свойство, по Гегелю, есть «определенное соотношение с другим», «способ отношения друг к другу».

Несомненным достижением гегелевского учения о качестве являются закон перехода количества в качество, формулирование понятия качества я внутреннего количества. Гегель вскрыл механизм взаимодействия внешнего и внутреннего в качестве. Качество целостного явления, по мнению Гегеля «есть то, что определяет его специфическую реакцию и является неким внутренним трансформатором внешних воздействий». Как говорит Гегель, качество есть некое «имманентное измеряющее».

Развивая свой принцип спецификации, Гегель создал учение о формах спецификации.

В первой форме спецификации рассматривает процесс «окачествования количественного», показывает, что отношение «предмет-среда» не есть просто количество, а также является определенным качеством, и что качественный показатель предмета «нераздельно связан с качественно определенным внешним воздействием и уже не может быть мыслим отдельно от последнего».

Во второй форме спецификации Гегель ставит вопрос о выявлении общности вещей, их общего качества или принадлежности к данной системе.

Третья форма спецификации связана с раскрытием специфического закона системы явлений. Таким образом, уже у Гегеля намечена концепция «сведения» или «приведения» к более общему качеству внешне разнородных предметов и явлений.

Дальнейшее развитие учение о качестве получило в марксистской философии. Общим для учения Гегеля и Маркса является использование трех качеств: первый род – природные, материально-структурные качества; второй род – функциональные качества; третий род – системные качества. Открытием

возможным, так как их изучают различные науки, многие из которых находятся на начальной стадии развития. Необычайная сложность социальных, в том числе педагогических процессов, их зависимость от огромного числа переменных, отражающих внешние условия и состояние сознания людей, создают серьезные трудности в оценке качества образования. Эти трудности связаны, во-первых, с многофакторностью педагогических явлений и процессов; во-вторых, с наличием субъективного фактора, который обуславливает их стохастичность, в силу чего оценки качества образования, как правило, носят не детерминированный, а вероятностный характер; в третьих, факторы и условия, определяющие социальные и педагогические явления, обычно складываются из признаков, которые труднее поддаются качественно-количественному описанию, чем это имеет место в естественных процессах.

Категория качества образования в педагогике долгие годы обсуждалась в логике усвоения или качества знаний. При этом выделялись три обобщенных их уровня: уровень осознанно воспринятого и зафиксированного в памяти знания; уровень готовности к применению его в сходных условиях, по образцу; уровень готовности к творческому использованию знаний в новых неожиданных условиях, ситуациях. Первая группа свойств знаний отражает их полноту, обобщенность, системность, вторая – прочность, мобильность, действенность, третья – устойчивость, гибкость, глубину.

В более поздний период общая дидактика и теория управления развитием школой стали все больше ориентировать ее не только исключительно на качество знаний, но и на качество личности, ее образованность (Т. М. Давыденко, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова и др.).

Можно констатировать, что в русле гуманистической парадигмы сегодня явно наметилась тенденция к признанию в качестве приоритета не столько знаний, сколько качества образования в единстве его двух сторон – процессуальной и результирующей.

Учение о качестве прошло путь от квалитативизма Аристотеля до современной квалитативной парадигмы. Уже в аристотелевском учении были осуществлены системные исследования природы качества: выполнена попытка классификации качеств; сформулирован принцип целостности; разработано представление об иерархической культуре качества материальных объектов. Для Аристотеля уже характерно «качественное» понимание количества (которое впоследствии глубоко было развито Гегелем), понимание качества как динамической системы, установление внутренней разнородности качества. Для аристотелевской теории качества характерно его атрибутивное толкование.

Только в немецкой классической философии впервые после Аристотеля возрождается глубокое содержательное понимание категории качества. И. Кант раскрыл понятия «вещи для себя» и «вещи для нас», создав таким образом, основы для понимания переходов внутреннего (потенциального)

раскрытия связей с категориями свойства, структуры, системы, количества, эффективности, оценки, управления и др.

Обобщение различных точек зрения, по А. И. Субетто, на категорию «качество» позволяет выделить ряд из них, которые в совокупности могут представлять определение качества во всей его многоаспектности:

а) качество есть совокупность свойств (аспект свойства);

б) качество структурно. Качество есть иерархическая система свойств или качеств частей объекта или процесса (аспект структурности);

в) качество динамично. Оно есть динамическая система свойств (аспект Динамичности);

г) качество есть существенная определенность объекта или процесса, внутренний момент, выражается в закономерной связи составляющих частей, элементов (аспект определенности);

д) качество – основа существования объекта или процесса. Оно имеет двоякую обусловленность, раскрываемую через «систему моментов» качества: свойство, структура, система, граница, целостность, изменчивость, количество (аспект внешне-внутренней обусловленности);

е) качество обуславливает единичность объекта или процесса, его специфичность, целостность, упорядоченность, устойчивость (аспект спецификации);

ж) качество создаваемых человеком объектов и процессов в отличие от качеств других явлений природы обладает ценностью, вернее обуславливает ценность (аксиологизм) соответствующих объектов и процессов, т. е. их пригодность и приспособленность для определенных назначений, целей, задач, условий, выдвигаемых человеком.

Экспликация аксиологических критериев связана с понятиями границы, ограничений, оптимума. Границы, как элемент аксиологических критериев, отражают требования соответствующих сред (требования прочности знаний, воспитанности и т. п.).

Остановимся более подробно на характеристике основных понятий и аспектов, через которые будем раскрывать сущность категории «качество».

Свойство. Анализ взаимосвязей понятий качества и свойства позволяем выделить две точки зрения. Первая точка зрения рассматривает свойство как первичный, эмпирический пункт в раскрытии категории качества. Здесь свойство выступает неопределяемым, первичным моментом по отношению к качеству: «...свойство – это возможность изменения данной вещью другой определенной вещи. Взяв всю совокупность возможностей, мы получим совокупность свойств данной вещи. Это и будет ее качество».

Вторая точка зрения рассматривает свойство как вторичный момент по отношению к качеству. Примером такой точки зрения является следующее определение: «свойство – это способ проявления качества данного предмета».

Вторая точка зрения представляется нам достаточно уязвимой. Эта уяз-

третьего рода качеств – системных – человечество обязано прежде всего К. Марксу. Значение открытия системных качеств и отношений определяется тем, что без знания их закономерностей всякое изучение сложных объектов (в т. ч. образовательного процесса) вольно или невольно будет сбиваться на путь сведения сложного к простому.

К. Маркс показал, что «человек, создавая предметы труда, удваивает себя уже не только интеллектуально, как это имеет место в сознании, но и реально, деятельно...». Удвоение человека в контексте теории качества проявляется в том, что все продукты труда (включая и продукты труда в образовательных системах) наряду со своими природными качествами приобретают еще и особые системные, социальные качества, отражающие их включенность в систему общественных отношений.

По отношению к человеку, как носителю трудовых воздействий, в системе образования с целью раскрытия потенциала его способностей, его всестороннего и гармоничного развития («движения» к «человеку-цели») роль системно-социального качества выходит на передний план.

В. Г. Афанасьев писал: «Основной компонент любой социальной системы – человек как социальное существо. Человек есть последний в известном смысле слова элементарный носитель социального системного качества».

Современные исследования категории качества характеризуются преемственностью основных положений, идущих от Аристотеля – Канта – Гегеля – Маркса, глубоким проникновением в ее структуру, своеобразным системно-методологическим преобразованием учения о качестве на основе системных и циклических воззрений.

Теоретическим базисом нового квалитативизма является ряд принципов и положений, сформулированных в работах по квалиметрии, управлению качеством, квалитологии, теории системного подхода.

Остановимся на подробном освещении их, имея в виду, что качество будет рассматриваться как категория науки, включающей теорию качества, теорию измерения и оценки качества, теорию управления качеством.

Изучение литературы позволяет сделать вывод о том, что трактовка категории качества в настоящее время не исчерпывается единым определением, пусть даже очень удачным, как, например, это: «Качество есть объективная, существенная внутренняя определенность целостных предметов и явлений, а также специфических групп предметов, коллективов, систем и комплексных систем. Частными качественными показателями этих предметов, коллективов являются их свойства, особые состояния, стадии, этапы и фазы развития».

Можно согласиться с А. И. Субетто в том, что качество – сложная категория, которую можно определить только через систему суждений –определителей, в которых отражаются основные системные принципы и закономерности формирования и развития качества.

Исследования последних лет в области теории управления качеством показали, что развертывание категории качества в теорию качества требует

качества процесса на качество результата, формирующегося на выходе этого процесса. Цикл жизни образует цикл его качества. Цепочка отражений качеств процессов в качестве соответствующих результатов дает множество подциклов жизненного цикла.

Дифференциация взаимодействий на внутренние и внешние по отношению к объекту (процессу) как целому обуславливает деление свойств на внешние и внутренние. Взаимодействия внутри объекта (взаимодействия внутренних свойств) – источник появления новых свойств у целого, т. е. целостных, эмерджентных свойств. Происходит появление нового качества у целостного объекта по отношению к качествам частей. Это явление и составляет содержание принципа целостности, впервые сформулированного Аристотелем. Он служит основанием понимания того, что все свойства формируют качество целого. Иными словами, «нет свойств вне качества».

Взаимодействия вне объекта (взаимодействия внешних свойств), т. е. взаимодействия объекта как целого с внешней средой – источник изменения свойств во времени, динамичности качества (применительно к выпускникам высшей школы – это те производственные, социальные, образовательные и другие среды, в которые они вливаются после окончания вуза).

Уже здесь на уровне понятия свойства формируется положение (принцип) о его двоякой внешне-внутренней обусловленности, являющейся основанием деления свойств на потенциальные (свойства-потенциалы, способности к взаимодействиям) и реальные (свойства-реакции, реализации, поведение, проявившие себя в конкретных внешних взаимодействиях, в конкретных средах).

Две сформулированные концепции дополняют друг друга. Качество предстает одновременно и как совокупность, система свойств и как сложное свойство, адекватное этой совокупности. Внешне – внутренняя обусловленность свойства переносится на качество, оно предстает как единство потенциального и реального, внутреннего и внешнего качеств. Принцип внешне – внутренней обусловленности отражает систему противоречия внешнего и «внутреннего» в становлении и развитии качества. А. И. Субетто его содержание формализовано через систему постулатов:

1. Качество объекта (системы, процесса) одновременно зависит и не зависит от внешней среды. В соответствии с этим постулатом качество объекта или процесса есть противоречивое единство внешнего («зависимого») и внутреннего («независимого») качеств. По отношению к качеству человека эту природу единства внешнего и внутреннего отмечал Б.Ф. Ломов, полагая, что «природа психического может быть понята только на основе системного подхода, т. е. рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в котором оно существует как целостная система».

2. Свойства объекта (системы, процесса) – элементы качества – обусловлены как структурой объекта (структурой качества), так и взаимодействием с

вимость состоит в возникновении логического круга в определениях: «качество – это совокупность свойств», а «свойство – проявление качества».

Как показал анализ различных взглядов на содержание категории свойства, целесообразно выделять две его концепции – атрибутивную и функционально-кибернетическую.

Первая концепция отражает взаимодействия в системе отношений «субъект-объект». В этой концепции свойство выступает как результат фиксации в процессе познания определенного признака, того, что принадлежит данному объекту, процессу, явлению. Синонимами свойства в первой концепции выступают понятия атрибута, черты, характеристики. Само качество в атрибутивной концепции выступает как сложное свойство. Атрибутивная концепция лежит в основе предикатной формализации свойства как одноместного предиката, восходящей к Аристотелю.

Вторая концепция определяет свойство через взаимодействие в системе «объект-объект» или «объект-среда». Синонимами свойства в этой концепции выступают понятия способности, возможности, реакции, поведения, функции и др. Здесь «свойство» оказывается связанным через взаимодействия с формами движения в философском смысле. Именно в этом аспекте физические, механические, информационные, экономические, социальные и т. д. типы свойств одновременно несут информацию об особенностях взаимодействия объекта и формах движения, в которые данный объект вовлечен. Свойство в функционально-кибернетической интерпретации предстает как динамический элемент качества, как «функция времени».

Изменение интенсивности свойства во времени обуславливает необходимость рассмотрения качества в динамическом аспекте. Истоки понимания динамизма качества заложены в известном высказывании К. Маркса: «Процесс угасает в продукте труда ... то, что на стороне рабочего проявлялось в форме движения ... теперь на стороне продукта выступает в форме покоящегося свойства». В этом аспекте качество рассматривается как динамическая категория, динамическое единство свойств. Это означает, что качество устанавливается, формируется (закладывается, обеспечивается, поддерживается) и применяется. Экспликациями динамического аспекта являются понятия проектного, производственного и эксплуатационного качеств объектов, потенциального и реального (актуального) качеств объектов и процессов. Принцип отражения связывает качества процессов и объектов (результатов): качества процессов выступают факторами формирования качества результатов – материальных и идеальных объектов на «выходе» процессов. Динамичность качества означает и динамичность его отдельных свойств, проявляющихся в развитии свойств, в изменении их интенсивности во времени.

Из принципа динамизма качества вытекает два других принципа: принцип отражения и принцип жизненного цикла. Оба они углубляют содержание системности качества. Принцип отражения фиксирует отражение (перенос)

(функций), а вторая – как морфологическая структурность.

Различаются два направления раскрытия структурности качества: функциональное, связанное с декомпозицией качества по свойствам, и субстратное, отражающее декомпозицию качества по субстратным носителям качеств – частям и элементам объекта и процесса. Для качества процессов существует третье направление структурности – операциональная структурность (совокупность качеств операций, подпроцессов, действий).

Единство внешнего и внутреннего, потенциального и реального в качестве объекта (процесса) предстает как единство внешней и внутренней структуры качества, многоструктурности и одноструктурности объекта, многокачественности и однокачественности.

В. В. Ильин это противоречивое единство описывает так:

«... объект многокачественен в том смысле, что в различных взаимодействиях он обладает не только различными свойствами, но и различными структурами как носителями этих свойств. ... объект однокачественен в том смысле, что существует нечто общее в его единичных структурах, что определяет его единство, целостность. ... проблема Многокачественности связана с проблемой относительности структур».

Системно-структурное представление качества будет не полным без осмысления принципа иерархического построения структуры качества как многоуровневого раскрытия внутренних взаимодействий свойств (качеств частей) объекта (принципа иерархичности). Уровневое представление качества может осуществляться в виде графа (дерева) свойств (функций) и/или графа (дерева) качеств частей, т. е. функциональная и морфологическая структурности предстают как многоуровневые, иерархические структурности. Количество структурных уровней как мера структурности качества называется альтитудой.

Внутренняя амплитуда определяет глубину декомпозиции качества, а внешняя амплитуда – количество учитываемых надуровней объекта, т. е. «высоту» внешней структуры качества.

Особое место в системности качества принадлежит понятию «граница». Граница определяет целостность, определенность объекта (процесса), как моменты его качества. Противоречивость внешнего и внутреннего, потенциального и реального является и неотъемлемой чертой «границы» как момента качества. Она структурна и многоуровнева, поскольку связана с качеством. Системно-методологическое значение понятия «граница» состоит в том, что она служит основанием для таких понятий как «работоспособность», «надежность», «устойчивость» и т. п. Надежность как момент качества раскрывает его устойчивость по отношению к определенным границам, обусловленным соответствующими внешними средами.

Количество. Взаимосвязям качества и количества большое внимание уделено в большом количестве работ. В них подчеркивается, что качество всегда необходимо рассматривать во взаимосвязи с количеством. Единство

внешней средой. Двойкая обусловленность качества источник «расщепления» категории качества на понятия потенциального (эвентуального) и реального (актуального) качества. Данный постулат придает противоречию между «внутренним» и «внешним» форму противоречия между «потенциальным» и «реальным».

3. Объект (система, процесс) однокачественен в многокачественен одновременно. Объект (система, процесс) однокачественен в смысле потенциального качества, обусловленного его внутренней структурой, и многокачественен в смысле реального качества, вследствие многообразия внешних условий реализации потенциального качества.

4. Объект одноструктурен и многоструктурен одновременно. Внутренняя обусловленность качества определяет его одноструктурность, а внешняя – многоструктурность. Одноструктурность есть акцент на общность, инвариантность структур объекта, многоструктурность – акцент на относительность рассматриваемых структур. Многоструктурность – основа полифункциональности.

5. Граница качества утверждает и отрицает одновременно «жизнь», существование объекта (системы, процесса) и соответственно качества. Граница качества отражает пространственно-временную и о функциональную определенность. В пределах границы качеств конкретизируется такой его момент, как устойчивость.

6. Граница качества абсолютна и относительна одновременно. Граница абсолютна в отношении ее обусловленности внутренними моментами качества и относительна вследствие ее внешней обусловленности.

7. Качество объекта устойчиво и изменчиво одновременно. Поскольку становление структуры обусловлено взаимодействием качеств, частей, элементов, постольку и сама структура (морфологическая или функциональная) как носитель устойчивости является в свою очередь результатом изменчивости качеств частей. Изменчивость формирует устойчивость. Устойчивость психического развития человека Б. Ф. Ломов связывает с «накоплением нового Качества».

Структура, система. Множество внешних взаимодействий, в которые вступает объект и соответственно внешних свойств, определяет структуру качества, «...качество можно определить исходя из совокупности возможных отношений данной вещи. Уже в силу этого ... качество оказывается некоторой структурой отношений», – указывает С. В. Ахлибининский.

Взаимодействие внутренних свойств, качеств частей объекта характеризует внутреннюю структуру качества. Раскрытие структуры качества во внешнем и внутреннем плане осуществляется в двух возможных «проекциях»: в терминах свойств (функций) и в терминах качества частей. Первая проекция определяет функциональную структурность качества, в соответствии, с которой качество предстает как структурно – расчлененная совокупность свойств

са. Выпадение любого элемента носителя качества ведет к потере качества объектом. Через понятие носителя качества эксплицируются понятия работоспособности, надежности, долговечности.

3. Мера качества. Это отображение качества или его подмножеств элементов на множество вещественных чисел (частным случаем является отображение элементарного свойства). Выделяются два класса основных отображений в мерах качества: отображение шкалирования и отображение свертывания. Шкалированием называется отображение, вводящее упорядочивающие отношения на измеряемом множестве свойств или их мер. Свертывание мер качества (критериев) есть объединение (агрегирование) мер качества, осуществляемое по тому или иному закону. Различаются операционные и статические свертывания мер (показателей качества, критериев). Статическое свертывание представляет собой объединение мер (критериев), построенных на однородных элементах или подмножествах качества. Операционное свертывание есть объединение мер качеств (критериев), построенных на разнородных элементах или подмножествах качества, т. е. построенных на разнородных простых или сложных свойствах,

4. Измерение качества. Это построение мер качества и получение их числовых значений. Оценка качества в узком смысле есть частный случай измерения качества, заключающийся в определении уровня качества. Оценка в широком смысле связана с развертыванием логики оценки в виде системы взаимосвязанных операций – обобщенного алгоритма оценки синонимами меры качества есть понятие показателя качества и параметра. При этом параметр рассматривается как показатель качества нижних структурных уровней качества. Понятие эталона в оценке (в отличие от технического измерения) – понятие относительное. Его формирование является исторически обусловленным и определяется динамикой потребностей общества.

Наряду с сугубо измеренческим аспектом оценка качества в отличие от «чистого измерения» во многих случаях имеет ярко выраженную ценностную окраску, вытекающую из ценностного контекста качества.

Известны два основных направления логики: логика абсолютной оценки (операторы «хорошо», «плохо», «безразлично») и логика сравнительной оценки (операторы «лучше чем», «хуже чем», «равноценно»). Наиболее распространено второе направление логики. Четырехкомпонентная модель оценки, по А. И. Субетто, включает в себя следующие элементы: логику сравнительной оценки, основание оценки (склонности, эталон, внешние требования), субъект и объект оценки.

В последнее время в педагогике наметилась тенденция к более активному применению категории «качество» для анализа и интерпретации, различных явлении педагогической действительности. Одним из направлений такого анализа является системное рассмотрение качества знаний учащихся и путей его совершенствования (работы М. Н. Скаткина, В. В. Краевского, И.

качества и количества применительно к закономерностям формирования качества означает: 1) что в качестве всегда уже отображается количество; 2) что в количестве отражаются определенные качества. Количество – это «снятое качество», по Гегелю, Единство качества и количества является источником принципиальной измеримости качества. Если количество и качество образуют неразделимое единство, то отсюда следует, что каждое качество должно иметь свои количественные характеристики.

Анализ всех точек зрения на раскрытие взаимодействия качества и количества позволяет определить наиболее приемлемую для специфики исследования проблем управления качеством образовательного процесса. Она заключается в дифференцированном раскрытии понятия количества путем разбиения его на экстенсивное и интенсивное количества.

Интенсивное количество предстает как внутреннее количество качества, характеризующее развитость, интенсивность свойств. Экстенсивное количество выступает как внешнее количество качества, как количество однородных в определенном смысле свойств и качеств. Внешнее и внутреннее количество качества образуют единство, раскрывая еще одну грань принципа внешне-внутренней обусловленности качества и соответственно его моментов. Данные два вида количества взаимно переходят друг в друга. Экстенсивное количество, внешнее по отношению к качеству определенного объекта в рамках заданных границ, трансформируется в интенсивное количество, когда осуществляется переход к понятию качества надсистемы объекта.

Принцип единства качества и количества, по А. И. Субетто, через «раздвоение количества» предстает как единство двух принципов: принципа единства качества и интенсивного количества и принципа единства качества и экстенсивного количества. Первый принцип определяет количественность качества и служит системно-методологическим основанием принципиальной измеримости качества и соответственно существования квалиметрии как научного направления. Второй принцип обуславливает качественную количественность, т. е. формирование количества качества.

Формализация теории качества дает ряд формальных экспликаций содержательных понятий. Среди таковых важное значение имеют:

1. Пространство качества. Оно представляет собой универсальное множество интенсивностей свойств. Аналогично ему осуществляется выделение пространства факторов формирования качества. Пространства качества могут быть функциональными, морфологическими и морффункциональными. Их формирование означает применение соответствующих факторов декомпозиции (структуризации): функционального, морфологического, морфо-функционального.

2. Носитель качества. Система основных (существенных) свойств образует функциональный носитель качества. Носитель качества является проекцией качества на совокупность основных свойств объекта или процес-

знания характеризуется числом осознанных существенных связей (прямых и опосредованных) данного знания с другим, – с ним соотносящимся. Предполагается, что полнота допускает изолированность знаний.

Сообразно системно-структурному представлению качества знаний, его внешне-внутренней обусловленности в работах, посвященных данным вопросам, раскрывается сложная картина взаимосвязи и взаимозависимостей свойств. В частности, применительно к свойству осознанности, подчеркивается, что одни свойства влияют на ее формирование, а другие – служат областью ее проявления (глубина и систематичность необходимы для формирования осознанности; системность определяет осознание места тех или иных знаний в целостной теории; обобщенность и конкретность, свернутость и развернутость – служат формой проявления осознанности).

Значительным достижением направления, разрабатывающего проблему качества знаний, является научное обоснование педагогических условий формирования системы качеств (свойств) полноценных знаний школьников, основных подходов к их диагностике.

Помимо представленного выше подхода к выделению элементов системы качеств знаний имеется и ряд других. Так, структурно-функциональную основу выделяемой системы качеств (свойств) знаний представляет рассмотрение учебной деятельности как процесса постепенного освоения учащимися «готового знания», являющегося, прежде всего результатом овладения содержанием обучения.

Первая группа свойств знаний – предметно-содержательная – включает полноту, обобщенность, системность. Вторая группа – содержательно-деятельностная – прочность, мобильность, действенность. Третья группа – содержательно-личностная – устойчивость, гибкость, глубину.

Содержательно этот подход включает практически ту же систему свойств, но, как нам представляется, на практике эту систему применять достаточно сложно из-за необходимости разрабатывать специальные срезовые контрольные работы, вопросники для учащихся, программы наблюдения и т. п.

Ближе всего к нашему пониманию находится подход к построению системы качеств (свойств) знаний, сформулированный Т. И. Шамовой и Т. М. Давыденко. Его основой является положение о том, что система качеств (свойств) должна давать возможность субъектам управления образовательным процессом выявлять тенденции изменений в знаниях учащихся по наиболее существенным сторонам, а также одновременно судить и о развитии личности обучающегося. Рациональным здесь является не только ориентация исключительно на качество знаний, но и на качество личности, ее образованность. Качества (свойства) знаний предполагается рассматривать как динамическую (изменяющуюся, дополняемую, обновляемую) систему. Выделение при этом уровней сформированности качества знаний (воспроизводящий, конструктивный, творческий) в образовательном,

Я. Лернера, Л. Я. Зориной и др.): «Качество усвоенных учеником знаний определяет на многие годы его возможности в сфере материальной и духовной культуры. От качества знаний, которыми общеобразовательная школа вооружает учащихся зависит, насколько успешно ее выпускники смогут в дальнейшем овладеть специальными знаниями и трудовыми умениями, ориентироваться в сложных вопросах общественной жизни».

Анализ основных работ, посвященных рассмотрению состава и качества знаний, в т. ч. в аспектах содержания образования, свидетельствует о наличии системного подхода к его раскрытию. Рассматривая содержание образования как систему, в которую помимо знаний, умений и навыков, включается на правах элементов совокупный опыт творческой деятельности и эмоционально-чувственного отношения к действительности, И. Я. Лернер констатировал наличие между этими элементами определенных связей, благодаря которым сами знания меняются по своим качественным характеристикам. Иными словами, знания приобретают все новые качества по мере того, как учащиеся усваивают другие элементы содержания образования. Принимая в качестве интегрального критерия качества знаний их полноту И. Я. Лернер, на наш взгляд, абсолютно правильно полагает, что знания нельзя считать полноценными, если они не усвоены в их существенных, связях, в их отношениях с другими элементами данного знания и не получен опыт их применения в различных ситуациях.

В соответствии с данным положением в дидактике выделяется три обобщенных уровня усвоения знаний (качества знаний) как результата учебной деятельности: 1) уровень осознанно воспринятого и зафиксированного в памяти знания; 2) уровень готовности к применению его в сходных условиях, по образцу; 3) уровень готовности к творческому применению знаний в новых, неожиданных условиях, ситуациях.

Трактовка качества знаний в дидактике практически не отличается от общепринятой, т. е. оно определяется через существенные, устойчивые свойства. Но в силу того, что знания находятся в непрерывном становлении (особенно знания развивающейся личности) речь, как правило, идет о совокупности свойств, которую знания приобретают постепенно. И. Я. Лернер предложил систему свойств, состоящую из 12 элементов, которая строится на основе анализа внешних и внутренних связей знаний: внешних – с элементами более общей системы (содержанием образования); внутренних – между видами знаний. В результате выделяются свойства: полнота и глубина, оперативность и гибкость, конкретность и обобщенность, свернутость и развернутость, систематичность и системность, осознанность и прочность. Каждое из этих свойств характеризуется (раскрывается) через категории «количество», «качество», «связь», «взаимодействие», отражает преимущественно количественную или качественную стороны. Например, свойство полноты знаний учащегося определяется количеством всех знаний об изучаемом объекте, предусмотренной учебной программой, а глубина

личности, культурного содержания, необходимого для выполнения главных видов деятельности на различных уровнях ее сложности.

Из данного толкования содержания образования, видно, что основным критерием его качества должно стать его соответствие потребностям формирования личности во всех ее проявлениях. Эта мысль нашла достаточно точное отражение в определениях качества образования как результата и как процесса, приведенных А. И. Субетто: «Качество «образования – результата» есть качества личности, фиксируемые через категории «культуры личности», социально-гражданственной зрелости, уровни знаний, умений, творческих способностей и мотивированное ...»; «Качество «образования – процесса» есть совокупность свойств образовательного процесса, организованного в той или иной образовательной системе, обуславливающих его приспособленность к реализации социальных целей по формированию личности».

Интенсивное обращение к категории качества образования в настоящее время носит далеко не случайный характер. Полноценное качество образования может быть только по мере перехода к интегральной модели обучения в рамках гуманистической парадигмы образования. Интегральная модель обучения исходит из того, что качество образования в его результирующем аспекте обеспечивается не только содержанием образования, но и личностью педагога, его индивидуальностью.

В конечном итоге о качестве образования можно судить по совокупности гармоничности новообразований в структуре личности, характеризующих ее культуру, ее социальный опыт. Возникновение и углубление таких новообразований возможно тогда, когда в рамках той или иной концепции обучения будет решена проблема связей, существующих между обучением, развитием и формированием необходимых новообразований, когда в полной мере будет учтен такой фактор, как компоненты содержания образования.

Полноценному развитию личности способствует использование всех компонентов. Из этого можно сделать вывод, что образование можно тогда считать качественным, когда в нем максимально полно осуществляется учет основных структур во все элементах содержания образования.

Из вышесказанного вытекает актуальность поиска адекватной современным и перспективным требованиям модели содержания образования, его основных компонентов. Однако, если обратиться к сформулированному ранее постулату в рамках изложения основных положений теории качества, то вполне обоснованным выглядит предостережение, М. И. Махмутова, о том, что не следует односторонне сосредоточивать усилия только в области содержательного аспекта обучения в ущерб процессуальному (т. е. в области разработки методов, технологий обучения).

Деятельностный подход к объяснению содержания образования, его основных компонентов, разрабатываемый М. И. Махмутовым, как нам

воспитательном и развивающем аспектах, свидетельствует о том, что знания рассматриваются в тесной связи с другими компонентами содержания образования, только при наличии которой они являются истинно качественными.

В этом смысле мы согласны с утверждением Т. И. Шамовой и Т. М. Давыденко, что понятие качество знаний является центральным не только в теории педагогики, но и в практической деятельности участников педагогического процесса в школе, но понимаем как синоним образованности. Это позволительно, если принять во внимание все сказанное выше, а также их положения о том, что качество знаний характеризует результат учебно-познавательной деятельности учащихся; что знания составляют и оформляют предметное содержание других элементов образования; что любое качество, характеризующее знания обучающихся, обусловлено сформированностью у него других компонентов содержания школьного образования.

Переход от рассмотрения качества знаний к качеству образования, как результирующей стороне образовательного процесса в педагогике достаточно отчетливо обозначился в последние годы в связи с реализацией идеи гуманизации, предполагающей формирование целостной, всесторонне развитой личности. В связи с этим в педагогической теории и деятельности находит место все большее осознание того факта, что игнорирование или принижение роли в учебных программах, практике образовательного процесса какого-либо элемента или вида содержания образования, наносит громадный ущерб интересам не только отдельной личности, но и всего общества, прогресс которого напрямую связан с «качеством образования».

Можно констатировать, что в русле гуманистической парадигмы наметилась тенденция доминантному рассмотрению не столько качества образования в единстве его двух сторон (процессуальной и результирующей). При этом происходит уточнение компонентного состава содержания образования понятия, «качество образования».

Соглашаясь в основном с трактовкой содержания образования, данной И. Я. Лернером, предполагающей выделение в нем четырех основных элементов: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке; 2) опыт осуществления известных способов деятельности; 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности М. И. Махмутов, вместе с тем, считает, что она должна быть уточнена в связи с изменением приоритетов в образовании, его цели, изменением представлений о качестве образования. Автор пишет, что в качестве цели образования в настоящее время следует рассматривать не усвоение обучаемыми социального опыта человечества, а всестороннее и гармоническое развитие личности.

Б. М. Бим-Бад и А. В. Петровский, в частности, подчеркивают, что отбор образовательного материала должен проводиться по критерию полноты и системности видов деятельности, необходимых для развития интеллектуально-познавательной, эмоционально-ценностной, волевой и физической сторон

держание образования является более широким понятием по сравнению с содержанием обучения. Отсюда следует, что цели и содержание образования и обучения не совпадают. Цель образования – всестороннее и гармоничное развитие человека, подготовка молодого поколения к активной общественной и производственной деятельности, запуск механизмов саморазвития личности. Цель обучения уже и конкретнее: усвоение учащимися общеобразовательных, политехнических и специальных знаний, формирование способов деятельности, научного мировоззрения и отношений.

Из сказанного можно сделать ряд методологически важных выводов для исследования проблем управления качеством образовательного процесса в высшей школе.

1. *Качество образования* – это такая совокупность его свойств, которая позволяет решать задачи по всестороннему воспитанию гармоничному развитию личности обучаемого.

2. *Качество образования* правомерно рассматривать как в целом, интегрально, так и в процессуальном, результирующем аспектах.

3. *Качество образования* зависит от его содержания, определяемого системой базисных видов деятельности человека.

4. *Образованность* как результирующая сторона качества образования должна включать в себя систему деятельностно-освоенных родов культуры личности, а также адекватную им систему функциональных механизмов психики и личностных типологических качеств.

5. *Качество образования – процесса* (образовательного процесса) составляем качество взаимосвязанных деятельностей преподавания и учения, протекающих в рамках организованного учебного процесса.

6. *Качество обучения* определяется прежде всего его способностью обеспечить формирование у обучаемых системы таких свойств знаний, как полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность, свернутость, развернутость, систематичность, системности осознанность, прочность.

7. *Качество образования (обучения)* должно рассматриваться с системно-структурных позиций, предполагать выделение определяющих свойств в разрезе их наиболее существенных внешних и внутренних связей.

В целях избежания полисемии терминов при дальнейшем изложении материала приведем краткий словарь терминов и понятий, определенных и уточненных с учетом специфики рассматриваемой проблемы.

Модель качества – совокупность основных факторов, влияющих на качество педагогического объекта (процесса). По степени общности будем различать факторы, имеющие непосредственное отношение к конкретному объекту (процессу) и факторы, характеризующие состояние внешних по отношению к ним сфер.

Качество образовательного процесса – совокупность основных его

представляется, может служить методологической базой для понимания и трактовки качества образования. Автор подробно и обстоятельно обосновывает положение о том, что важнейшим средством достижения цели образования – воспитание всесторонне и гармонично развитого человека – является формирование его, способов деятельности и отношений. Теория деятельности, таким образом, является системообразующим фактором в построении процесса обучения, а усвоение знаний и способов деятельности есть одновременно и процесс и результат деятельности по разрешению противоречий, содержащихся в изучаемых объектах и самом процессе учения.

Анализ литературы показывает, что подход, основанный на использовании деятельности в качестве отправной точки для объяснения содержания образования, получает в последнее время все большее распространение. В. Д. Шадриков, Б. С. Гершунский, В. С. Леднев др. считают наиболее логичным вести поиск в направлении от структуры человеческой деятельности, к структуре личности, от нее – к структуре содержания образования и затем – к структуре содержания и обучения. Исследование В. С. Леднева показало, что базисным видам деятельности человека соответствуют некоторые базисные компоненты опыта личности. Среди таких базисных видов деятельности автором выделяются: ценностно-ориентационная, познавательная, преобразовательная, коммуникативная, эстетическая, физическая. Им соответствуют базисные компоненты опыта личности: направленность, познавательные качества, созидательные качества (трудовые), коммуникативные качества, эстетические, физические качества.

В. С. Леднев пришел к выводу, что базисную структуру содержания общего образования составляет содержание опыта личности в отношении осуществления инвариантных видов деятельности названных выше. Но кроме опыта, личность характеризуется еще и такими свойствами, как уровень развития функциональных механизмов психики (развитие памяти, мышления и т. д.) и интегральными типологическими качествами (характер, способности и т. д.), являющихся продуктами деятельности личности. Отсюда делается вывод, что содержанием образования является совокупность видов воспитания (умственное, ценностно-ориентационное или нравственное и другие виды), а содержанием обучения – система философских и научных знаний, а также связанные с ними способы деятельности и отношений, представленные в учебных предметах.

Согласимся, в связи с этим, с М. И. Махмутовым, который образование рассматривает как в широком (в этом случае оно в принципе совпадает с понятием «воспитание в широком смысле»), так и в узком смысле.

Таким образом, с точки зрения системного подхода, образование является мето-системой по отношению к системе обучения, которая, в свою очередь, включает подсистемы своих компонентов (система знаний, система методов система средств обучения, система урока и т. д.). Вполне понятно, что со-

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНТЕГРАТИВНОГО ПРОФИЛЯ

Развитие каждого социума на различных стадиях его эволюции задает требования к личности, соответствующие данному этапу. Стратегические изменения путей развития общества, имеющие цивилизационный характер, всегда влекли за собой изменения модели социокультурного типа личности, что обеспечивало жизнеспособность как общества, так и личности. При этом, проявлялась диалектика взаимодействия определенного типа общества и соответствующего типа личности. Каково было направление развития социума, такая требовалась и молодежь, чтобы она обеспечивала целостность и прогресс данного общества.

В педагогической деятельности круг профессиональных обязанностей и диапазон действий учителя велик, поэтому к компетентному и творческому выполнению их он должен быть подготовлен в системе педагогического образования. Работа учителя будет наиболее успешной лишь в том случае, если основные качества его личности соответствуют характеру самой профессиональной деятельности. «Деятельность учителя, в какой бы форме она ни протекала, – это сложный по своему психологическому содержанию труд, требующий от человека высокой идейности, четко выраженной профессиональной направленности, прочных знаний, устойчивых интересов, знаний законов детства, теории и практики обучения и воспитания» [5, с. 124]. Все эти качества объединяются и функционируют в сложном структурном целом, которое характеризует личность учителя.

Идеальная модель личности учителя, абстрактно обобщающая ее самые существенные качества, необходимые для осуществления профессиональной деятельности, т. е. для успешного решения образовательно-воспитательных задач в любой педагогической системе, называется общепедагогической профессиограммой.

В работах ученых педагогическая деятельность рассматривается как особый вид социальной деятельности, которая не ограничивается передачей знаний учащимся или организацией учебно-воспитательного процесса, а связана, прежде всего, с формированием личности путем передачи подрастающему поколению культурных ценностей; учитель же выступает в качестве активного социального деятеля, преобразующего саму социальную среду воспитания и формирующего личность ученика [3].

А. В. Калашникова, Н. В. Кузьмина, Т. С. Полякова, Т. И. Руднева, В. А. Якунин и др. педагогическую деятельность рассматривают как сложную динамическую систему с присущей ей специфической структурой. Под педагогической системой Н. В. Кузьмина понимает взаимосвязь структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образова-

свойств в целом, свойств отдельных сторон, звеньев и элементов в их оптимальном сочетании, обеспечивающих эффективное выполнение им триединой задачи по образованию, воспитанию и развитию личности обучающегося. Качество образовательного процесса раскладывается на два его важнейших компонента: процессуальный и результирующий.

Качество образования – такая совокупность его свойств, которая обуславливает его приспособленность к реализации социальных целей по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств.

Эффективность интерпретируется как мера актуализации потенциального качества образовательных систем, как отражение сравнения фактических результатов (параметров) образовательного процесса с запланированными (эталонными), как степень достижения цели, результата при учете совокупных затрат, как результативность операции, действия участников процессов обучения, воспитания, развития.

Образованность – важнейшая результирующая характеристика качества образовательного процесса, субстратным носителем которой, является личность обучающегося; мера достижения личностью такого уровня развития отдельных ее свойств и структур, который в наибольшей степени отвечает потребностям ее дальнейшего совершенствования и самореализации, потребностям общества.

Управление качеством образовательного процесса – комплексный целенаправленный, скоординированный процесс воздействия как на него в целом, так и его основные элементы с целью достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов соответствующим требованиям, нормам и стандартам.

Педагогическая система управления качеством образовательного процесса – интегративное образование, сложная социальная, целенаправленная, динамическая, рефлексивная система синергетического типа, цель которой состоит в объединении и интеграции организационных, методических, научных, кадровых, управленческих и иных усилий и ресурсов, задействовании всех структур школы как педагогической системы на основе научных принципов и закономерностей и с учетом многообразных факторов и условий в интересах достижения высокого уровня качества его функционирования и результатов, отвечающего лучшим образом и соответствующим стандартам.

УДК 378:001.891

В. В. Левченко

лением к самообразованию. *Контрольно-оценочная функция* предполагает выработку способности на основе контроля вычленять промежуточные цели обучения, которые становятся объектом контроля с последующей коррекцией процесса обучения. **Реализация функций способствует приобретению знаний и формированию профессиональных умений будущего учителя начальных классов.**

Итак, будем рассматривать процесс подготовки будущих учителей через равноправное взаимодействие всех его компонентов.

Системообразующим структурным компонентом модели является цель. Педагогическая деятельность – это совокупность практических задач, обусловленная осознанием конечной цели. Решение этих задач требует сложной структуры знаний, умений и навыков в области конструктивно-проектировочной, организаторской, коммуникативной и гностической деятельности, формирование которых определяется содержанием профессионального образования.

Каждое педагогическое умение – это сложное образование, состоящее из отдельных действий и операций, составляющих в совокупности содержание данного умения. В научно-методической литературе понятие «педагогические умения» трактуется как: владение способами и приемами обучения и воспитания на основе сознательного использования психолого-педагогических и методических знаний [2]; приобретенная человеком способность на основании знаний и навыков выполнять определенные виды деятельности в изменяющихся условиях [1]; совокупность практических действий на основе осмысления цели, принципов, условий, средств, форм и методов организации работы [4]. Педагогические умения учеными классифицируются на несколько групп: дидактические, экспрессивные (речевые), перцептивные, суггестивные, академические; информационные, мобилизующие, развивающие и ориентирующие. Согласно Н. В. Кузьминой, структура педагогической деятельности складывается из проектировочных, гностических, конструктивных, организаторских и коммуникативных умений, которые являются базовым критерием оценки эффективности любой педагогической системы. Сформированность их позволяет рассмотреть каждую из учебных дисциплин в качестве факторов формирования личности профессионала внутри педагогической системы [1].

Е. И. Пассов рассматривает умения в контексте с преподаванием иностранного языка, как элемент методического мастерства. По мнению ученого, умение – это способность выполнять какую-либо функцию, предписанную этой деятельностью [4].

Таким образом, с позиций системно-структурного подхода педагогическая деятельность предстает в виде своеобразной системы, имеющей специфическую структуру, состоящую из отдельных компонентов, которые неоднозначно трактуются разными авторами, уточняются, совершенству-

ния и обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей [1]. Это имеет принципиальное значение: обязывает деятельность педагога и ученика рассматривать во взаимосвязи, во взаимообусловленности, а также заранее спланировать те профессиональные знания и умения, которые должны сформировать у студентов готовность к профессиональной деятельности.

На основе изучения специальной литературы, опыта работы по подготовке педагогических кадров, а также оценки перспектив развития системы высшего педагогического образования нами построена **модель подготовки учителя начальных классов**.

В этой модели представлены две подсистемы – структурная и функциональная, целостность компонентов которых достигается при наличии связи между всеми элементами интегрируемых подсистем. Всякое изменение в содержании, способах функционирования любого структурного компонента системы сопровождается адекватной содержательной перестройкой.

В педагогической науке еще недостаточно разработаны теория и практика «подстройки» компонентов педагогических систем под вновь вводимые в них системообразующие факторы. Под системообразующим фактором следует понимать явление, состояние или предмет, способный объединить в целое компоненты взаимосвязываемых подсистем, стимулировать целостное деятельностное проявление, сохранив при этом определенную, оптимальную долю самостоятельности и автономии каждого компонента. В дидактике чаще всего в качестве системообразующих факторов выступают принципы обучения. Они интегрируют цель, конкретизируют ее, делают ее доступной для соединения с содержанием, методами и формами обучения.

В нашем исследовании системообразующим принципом является межпредметная интеграция, требующая специальной подготовки учителей в вузе – педагогической системе, реализующей следующие функции.

Проектировочная функция предполагает воспитание способности предвидеть результаты педагогической деятельности, что будет способствовать согласованию педагогической стратегии и тактики в ходе проектирования учебного процесса. *Конструктивная функция* процесса подготовки учителей начальных классов предполагает формирование способности моделировать и отбирать способы разрешения педагогических ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности. *Организаторская функция* обусловлена результатом в виде способности учителя регламентировать труд, распределять обязанности. *Коммуникативная функция* процесса подготовки учителей начальных классов направляется на выработку готовности к педагогическому общению, становление коммуникативных способностей. *Гностическая функция* выражается в сути концептуальной логики процесса подготовки учителей начальных классов, обусловленной содержанием, формами и методами профессионального обучения, обеспечивающими способность к анализу и оценке результатов обучения детей, своей деятельности и стрем-

модель отражает профессионально значимые личностные качества работников педагогической сферы, а также их знания, навыки, умения.

Структура общепедагогической профессиограммы включает в себя четыре взаимосвязанных блока: психологические особенности личности учителя, его профессионально-педагогические знания, общепедагогические навыки и умения. Первый блок описывается следующим образом: гражданская и профессиональная направленность учителя; содержание направленности личности учителя; интеллектуальные, нравственные, волевые и эмоциональные черты характера. Второй блок содержит: научные профессионально-педагогические знания как составная часть мировоззрения учителя, фундамент, на базе которого вырабатываются профессиональные навыки и умения. Третий блок содержит общепедагогические навыки. Четвертый блок представлен общепедагогическими умениями: умения этапа педагогической диагностики и целеполагания; умения этапа решения педагогических задач на уровне планирования учебно-воспитательного процесса; умения этапа практической деятельности по осуществлению намеченного плана; умения этапа анализа выполненной педагогической работы и определения степени достижения намеченной цели конкретных учебных и внеучебных дел.

В содержании блоков предложенной профессиограммы нашли отражение следующие структурные компоненты: профессиональная направленность личности учителя и ее содержание; профессионально-педагогические знания, интеллектуальные черты характера, черты научного стиля мышления, нравственные, волевые, эмоциональные черты характера; общепедагогические навыки и умения, которые детализированы соответственно этапам педагогической деятельности и функционируют на основе мировоззрения учителя и его психологических особенностей.

Учитель-профессионал высокого класса – это специалист, овладевший высоким уровнем профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в процессе труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию, стимулирующий в обществе интерес к результатам своей работы. Приводимые в разных источниках данные об уровне профессионализма выпускников педагогических вузов свидетельствуют об отсутствии у многих из них профессиональной направленности и положительной мотивации к учению, о низком уровне сформированности знаний, умений и навыков, а также качеств личности, необходимых студентам в учебной и будущей профессиональной деятельности, о слабой учебной активности и ориентации на репродуктивные способы решения учебных задач, о недостаточном уровне умственной самостоятельности и учебной самоорганизации, о направленности на авторитарное общение с людьми, о неразвитости самоконтроля и профессионального самосознания – все это указывает на недостаточную готовность студентов к профессиональной деятельности и несоответствие уровня их подготовленности требованиям

ются. Однако прослеживается общий взгляд, согласно которому каждому компоненту соответствует определенная группа рабочих функций, а также педагогических умений, основанных на профессиональных знаниях.

К системе подготовки учителя в вузе предъявляются определенные требования, задаются установки и определяются ориентиры, реализация которых формирует основы педагогического профессионализма. Объективно оценить качество подготовки специалистов можно путем построения профессиограммы как модели личности современного учителя – выпускника педагогического вуза. Модель – в педагогическом смысле – это система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала; она является обобщенным отражением явления, результатом абстрактного обобщения практического опыта. В модели личности (профессиограмме) учителя находит выражение социальная детерминация педагогической деятельности в условиях изменяющейся социокультурной действительности [5].

Для управления и самоуправления процессом формирования специалиста необходимо постоянное мысленное обращение к цели деятельности. Для раскрытия результата разрабатывается перечень свойств выпускника-специалиста, которые сформируются в вузе. Составить такой перечень можно, выявив реальные ситуации, в которых приходится действовать учителю, его трудовые функции, требуемые знания и навыки.

Профессиограмма – первичная, качественно-описательная модель специалиста, в том числе учителя, является гипотетической, вероятностной и вариантной. Относительно отдельного учителя модель выражает объективную тенденцию, допускающую различные варианты. Она моделирует предвосхищаемый результат, который существует идеально, но должен быть получен по прошествии определенного срока обучения и воспитания студента в вузе. Как система требований к специалисту, она дает возможность предвидеть конкретные пути, средства, операции, критерии профессиональной подготовки студентов, а также совершенствовать программу формирования личности будущего учителя. Особую роль она выполняет в разработке способов диагностики профпригодности студентов.

Профессиограмма учителя включает паспорт специалиста, квалификационную характеристику, т. е. определяет объем и научно обоснованное соотношение общественно-политических, социальных и психолого-педагогических знаний, а также программу умений и навыков, необходимых для решения профессиональных задач.

Разработана общепедагогическая профессиограмма – идеальная модель личности учителя, абстрактно обобщающая ее самые существенные качества, необходимые для осуществления профессиональной деятельности, т. е. для успешного решения образовательно-воспитательных задач в любой педагогической системе (в любом образовательном учреждении) [5]. Эта

к профессиональной деятельности. В контексте нашего исследования мы рассматриваем подготовку студентов факультета начального образования как специально организованный процесс их обучения и воспитания, который включает в себя специальное содержание, методы, формы и средства, направленные на освоение способов педагогической деятельности, основанных на достижениях современной науки и передовой практики, на новейших технологиях. В нашем понимании современный учитель, обладающий широким мировоззрением, – специалист, опирающийся в своей жизни и работе на науку, использующий ее новейшие достижения. Согласимся, что любая модель личности учителя примет оптимальный вид, если она будет объективно отражать социокультурную действительность. Профессиональная культура современного учителя начальных классов, по нашему мнению, адекватно отражает структуру педагогической деятельности, в процессе которой она формируется.

Первый компонент модели отражает уровень и качество знаний на основе межпредметной интеграции, необходимых будущему учителю начальных классов с правом преподавания иностранного языка для организации проектно-конструкторской деятельности.

Второй компонент включает различные педагогические умения, необходимые для организации учебного процесса. Содержание его отражает способность учителя к коммуникативной и организационной деятельности.

Доминирующая роль в модели педагогической деятельности учителя начальных классов отводится технологическому компоненту, в котором находят отражения знания и умения как необходимые элементы педагогического творчества и самореализации.

Третий компонент отражает уровень сформированности рефлексивных умений, которые позволяют педагогу продуктивно моделировать процесс формирования различных способностей учащихся.

Задачи формирования готовности будущего учителя начальной школы с правом преподавания иностранного языка решает вся совокупность преподаваемых в вузе дисциплин. Учебная деятельность и являющаяся ее продолжением педагогическая практика закладывают основы профессионализма будущего специалиста [5].

Выбор профессии и вуза полимотивирован, причем у многих абитуриентов и студентов младших курсов доминирует предметная ориентация, таким образом, учебная деятельность студентов становится средством развития интересов к педагогической деятельности, на основании чего, в конечном счете, определяется качество подготовленности специалиста в вузе.

Результаты профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальных классов выражаются, по нашему мнению, в уровне сформированности мировоззренческой (фундаментальной, гуманитарной, теоретической подготовки по профилирующим дисциплинам и т. д.); мето-

выпускника педагогического вуза.

Изучение различных аспектов профессионально-педагогической деятельности, теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, осмысление концептуальных положений интегрированного обучения позволили нам вскрыть его научно-методическую основу: синтез учебных дисциплин, специфическая деятельность педагога и студентов.

Согласно профессиограмме учителя начальных классов, обучающая деятельность включает в себя знания, способствующие формированию профессиональных умений и навыков. Успешность выполнения любого вида деятельности требует определенного фонда знаний в соответствующей деятельности. Умения являются обязательным компонентом организации учебного процесса и управления познавательной деятельностью учащихся.

Особую актуальность приобретает проблема интеграции межпредметных знаний в целях профессиональной подготовки учителя начального образования с правом преподавания иностранного языка. Она предполагает готовность будущих учителей к организации учебного процесса на основе межпредметной интеграции. Отсутствие работ по данной проблеме подтверждает необходимость и актуальность ее исследования и рассмотрения данного вида готовности как особого феномена.

В зависимости от предмета исследования и особенностей самой деятельности исследователи выделяют несколько видов готовности человека к деятельности: психологическую, нравственно-психологическую, профессиональную, моральную. В контексте нашего теоретического и экспериментального исследования анализ теоретических разработок дает нам возможность рассматривать психолого-педагогическую готовность будущих учителей начальных классов к организации интегрированного обучения как интегративное образование личности, системообразующее установку на успешность в решении педагогических задач по организации учебного процесса в начальной школе на основе межпредметной интеграции. В структуре готовности мы выделяем мировоззренческую (фундаментальную); методологическую и методическую составляющие.

Мировоззренческая готовность формируется под влиянием знаний предметов курса начальной школы и соответствующих им методик; знаний о психологических процессах, характеризующих возможности младших школьников к усвоению интегрированных программ; совокупности знаний по межпредметной интеграции в начальной школе, связанных с преподаванием иностранного языка, знаний особенностей педагогической деятельности, программно-методических требований по иностранному языку и предметам курса начальной школы и современных образовательных технологий (в том числе интегрированной).

Каждому виду готовности соответствуют функциональные компоненты: когнитивный, технологический и рефлексивный, уровень сформированности которых, может быть показателем готовности студентов

оптимальных результатов.

Изучение представлений студентов о понятии «интеграция в обучении» показало, что это:

- интеграция учебных дисциплин;
- интеграция теоретической и практической деятельности обучающихся;
- интеграция учебных дисциплин с методикой, а в высшем педагогическом учебном заведении интеграция курсов педагогики, психологии и методики.

Ответы студентов сопоставлялись с эталоном и с критериями уровня представлений об этой категории. Высоким уровнем считался ответ, соответствующий всем трем пунктам эталона; средним – обязательный ответ по первому пункту и плюс ответ по второму или по третьему пункту; низким – ответ, соответствующий только первому пункту эталона.

Низкий уровень знаний сути данного понятия проявили 91,7% студентов. Из них 16,6% респондентов считают, что интеграция в учебном процессе сводится к сочетанию в содержании урока элементов различных учебных дисциплин. Ответы 8,3% студентов свидетельствовали о неполном понимании студентами сущности этого понятия, хотя 91,7% студентов высоко оценили роль интеграции иностранного языка с другими дисциплинами в начальном образовании детей, осознавая необходимость внедрения этой технологии в учебный процесс, чему способствовали знания психофизиологических особенностей детей младшего школьного возраста. 50% студентов считают, что интеграция является одним из главных факторов, способствующих овладению иноязычной культурой. Для этого сам учитель должен владеть базовыми знаниями.

В ходе исследования были получены результаты, свидетельствующие о том, что большинство студентов имеют средний уровень знаний в области страноведения. Больше половины из них высокий уровень знаний имеют по государственному устройству стран изучаемого языка, 50% – по организации быта и досуга, лишь 8,3% – в области культуры стран изучаемого языка и вдвое больше осведомлены об особенностях речевого этикета в поведении.

Ориентация студентов в области лингвострановедения ниже, чем в области страноведения: высокий уровень знаний имеют лишь 6,2% студентов. Особенно слабо они ориентируются в культуроведческой направленности аутентичных текстов; 66,7% – в вопросах заимствования в языках, 58,3% – в способах передачи на родном языке безэквивалентной иноязычной лексики.

Методологическая готовность представляет собой сформированность профессиональных умений, необходимых для организации учебного процесса по иностранному языку на основе критического переосмысления учителем достижений современной педагогической науки: проектировоч-

дологической (практической, творческой подготовки по специальности, подготовкой в области научно-исследовательской и опытно-конструкторской работы и т. д.); методической готовности (сформированности навыков самостоятельной творческой, контрольно-оценочной и корректировочной деятельности). Несоответствие содержания готовности дидактическим ситуациям и практической деятельности может привести к профессиональной деформации.

Развитие системы образования сегодня сопровождается существенными изменениями, которые влияют на педагогическую теорию и практику. Так, содержание образования требует становление процессуальных умений, овладения педагогическими технологиями, готовности к осуществлению интегрированного обучения. В этих условиях современному учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных идей.

Мировоззренческая готовность – система взглядов и убеждений, определяющих отношение студентов – будущих учителей к интегрированному обучению, основанная на совокупности знаний из различных предметов, необходимых для его организации, предполагает сформированность когнитивного компонента структуры готовности будущего учителя начальных классов.

Для выявления ориентации студентов на современные образовательные технологии было проведено анкетирование – выборку составили студенты факультета начального образования в количестве 50 человек.

В ходе опроса установлено, что студенты ориентируются в технологии развивающего обучения – 100%; 92,2% – в технологии проблемного обучения; 84,5% – педагогики сотрудничества и саморазвития (М. С. Монтессори); 68,8% – программированного обучения; 23,4% – коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е. П. Пассов).

Представление о процессах интеграции в обучении имеют 65,5% студентов и 45,5% затруднились дать пояснения. Полученные результаты не дали полного представления о готовности студентов к организации учебного процесса по иностранному языку в начальной школе на основе межпредметной интеграции. На следующем этапе выявлялся уровень осмысления студентами понятия «интеграция». Полнота значения этой категории описывалась характеристиками: восстановление, восполнение, объединение в целое каких-либо частей, элементов.

При сопоставлении ответов студентов с эталонным определением было установлено, что 83,4% из них, характеризуя это понятие, употребили термины «объединение», «взаимосвязь», «взаимодействие»; 16,6% – термин «взаимопроникновение». Последний термин имеет существенное отличие от термина «взаимосвязь», и нами он был принят как наиболее соответствующий эталонному. Из 83,4% студентов 33,3% дали абсолютно точное определение, представив интеграцию как объединение частей в целое, объединение компонентов какой-то системы с целью получения

культуры показывает, что лишь 25% студентов готовы к планированию конкретного урока и организации деятельности учащихся на уроке. 75% пока не обладают этими умениями. Из ответов студентов следует, что они не обладают и достаточными адаптационными умениями для организации урока с использованием элементов иноязычной культуры. Адаптационные умения – это способность учителя подготовленно или экспромтно – гибко осуществлять свою обучающую деятельность в зависимости от сложившихся и изменяющихся условий в целях поиска адекватных приемов достижения поставленных целей [4].

Адаптационные умения тесно связаны с проектировочными и организационными умениями. Единство заключается в том, что весь учебный процесс осуществляется на основе проектирования каких-то учебных приемов (прием – единица проектировочной деятельности) и их адаптации в обучении.

ных, адаптационных, организационных, коммуникативных и выражает сформированность технологического компонента в структуре готовности будущих учителей к обучению младших школьников иностранному языку. Для осуществления студентами межпредметной интеграции на основе усовершенствованных программ следует выработать умение объяснять причинно-следственные связи явлений с помощью знаний из нескольких учебных предметов, систематизировать и обобщать разнопредметные знания об общем объекте изучения, составлять многостороннюю комплексную характеристику научной проблемы, типового объекта изучения. Данные обобщённые умения являются способом оперирования специфичным предметом учебной деятельности – усвоением конкретных межпредметных связей и в этом смысле выступают как особый, специфичный вид познавательных умений, позволяющих отбирать и воспроизводить опорные знания из ряда учебных предметов; строить межпредметное обобщение.

Планирование является одним из важнейших аспектов профессиональной деятельности учителя. Основу деятельности планирования составляют проектировочные умения, от уровня владения которыми во многом зависит успех всей профессиональной деятельности учителя [2]. Особую значимость имеет умение планировать циклы уроков, преследующих единую цель в работе над какой-то определенной проблемой. Все уроки, входящие в этот цикл, должны существовать не сами по себе, а являться звеном в этой цепи. Умение проектировать учебную деятельность на разных уровнях (отдельные уроки, циклы уроков, весь курс обучения) имеет большое значение в преподавании иностранного языка.

Анализ способности студентов спроектировать и провести урок по любому предмету в начальной школе с использованием элементов иноязычной

При анализе мнений студентов о наибольшей предрасположенности учебных дисциплин к интеграции с иностранным языком мы ограничились лишь количественным анализом.

Организация учебного процесса на основе межпредметной интеграции в дидактической системе предполагает особенную деятельность учителя

мотивационных и гностических задач. Так, наличие выраженной обратной связи свидетельствует о недооценке студентами этих умений.

Наличие обратных связей между различными умениями показывает, что позиции студентов в оценке умений не являются едиными. Часто оценка студентов вступает в противоречие с ролью конкретных умений в практической деятельности учителя.

Таким образом, студенты не осознают значимости и значения педагогической рефлексии. Для того чтобы повысить уровень рефлексии, понять особенности собственной педагогической деятельности, необходимо иметь некоторые общие ориентиры, поэтому умения (мотивационные, гностические и исследовательские), в процессе выработки которых формируется рефлексивный компонент структуры готовности будущих учителей начальных классов к организации учебного процесса по иностранному языку на основе межпредметной интеграции, конкретизированы и впредь именуется как рефлексивные. Соответственно задачам и условиям использования межпредметной интеграции для проведения констатирующего и формирующего эксперимента нами выделены следующие рефлексивные умения: осуществление контроля над своими действиями; осуществление контроля над состоянием учащихся и за их действиями с учетом своего собственного влияния на них; своевременная коррекция процесса обучения; объективность конкретно выставленной отметки; предвидение и оценка последствий своей профессиональной деятельности.

Пилотажное исследование ориентации студентов факультета начального образования в организации учебного процесса младших школьников по иностранному языку на основе межпредметной интеграции свидетельствовало о правомерности рассмотрения структуры готовности будущих учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка к решению профессиональных задач через когнитивный, технологический и рефлексивный компоненты. Вместе с тем было установлено, что у большинства студентов отсутствует четкое представление о профессиограмме современного учителя начальных классов, выявлены слабая ориентация в интегрированной технологии обучения и незнание понятия «интеграция», недооценка роли проектировочных умений (неумение планировать учебную деятельность, спроектировать урок по любому предмету курса начальной школы с использованием элементов иностранного языка). Неглубокую педагогическую направленность студентов можно объяснить тем, что личность учителя и его практическая деятельность еще не стали для студентов объектом педагогической рефлексии.

По результатам изучения педагогической литературы и опыта педагогического образования в вузах России нами разработана и описана модель подготовки учителя к организации интегрированного обучения в начальной школе, содержащая структурные и функциональные компоненты. Результатом

– организацию познавательного процесса в ходе сотрудничества общения с учениками. Поэтому технологический компонент, выражающий методологическую готовность к педагогической деятельности будущих учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка, предполагает сформированность профессиональных умений.

Методическая готовность выражается в способности к реализации профессиональных умений в практической деятельности; в осмыслении и анализе ее результатов; в уровне развития рефлексивных умений (мотивационные, гностические, исследовательские).

По результатам исследования половина студентов отводит первый ранг мотивационным умениям (показать актуальность владения материалом предмета, развить заинтересованность процессом овладения предметом, привлечь к коллективной работе, мотивировать к дальнейшему самостоятельному овладению предметом и др.); 25% студентов – организационным и коммуникативным, что свидетельствует об эгоцентричности, невысокой направленности на педагогическую деятельность. В то же время обнаружена коммуникативная направленность, что может быть основой подготовки учителей начальных классов к обучению младших школьников иностранному языку.

Проранжировав ответы студентов о значимости умений, необходимых для межпредметной интеграции иностранного языка в начальной школе, мы установили следующую их последовательность по сумме первых трех мест: коммуникативные, мотивационные и организационные, адаптационные, проектировочные, гностические и исследовательские (последние три с одинаковыми показателями).

Определялось среднее квадратичное отклонение значения каждого показателя. Степень разброса субъективных мнений самая высокая при оценке мотивационных умений, низкая при оценке организационных и коммуникативных. Это свидетельствует о том, что при определении ранга последних субъективные оценки студентов равномерны. Это подтверждается и величиной коэффициента вариации (3,6 и 8,3 соответственно).

На основе корреляционного анализа была установлена прямая положительная связь между проектировочными и коммуникативными умениями, адаптационными и коммуникативными, адаптационными и рефлексивными, организационными и рефлексивными, коммуникативными и рефлексивными. Характер существующих связей между этими умениями выявляет соподчиненность технологического и рефлексивного компонентов структуры готовности будущих учителей начальных классов к реализации ими межпредметной интеграции при обучении детей иностранному языку в начальной школе, подтверждая правомерность описания структуры готовности к деятельности совокупностью трех компонентов.

В то же время обнаружено, что студенты не осознают значимости исследовательских умений в решении адаптационных, коммуникативных,

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 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, это то, что 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, которая является тем рычагом, который «запускает» весь механизм педагогических игр.

Имитируя реальную деятельность учителя в тех или иных искусственно

функционирования вузовской системы является выпускник с доминирующим свойством личности – готовностью к выполнению профессиональных задач, для нашего исследования – готовностью к организации интегрированного обучения в начальной школе, структура которой включает мировоззренческую, методологическую и методическую составляющие. Пилотажное исследование выявило различие в уровнях их сформированности и поставило задачу разработки средств профессионально-педагогической подготовки учителей начальной школы с правом преподавания иностранного языка в соответствии с разработанной моделью.

Библиографический список

1. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 118 с.
2. **Левченко, В. В.** Интеграционные процессы в высшем педагогическом образовании / В. В. Левченко. – Самара: СИУ, 2006. – 186 с.
3. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
4. **Пассов, Е. И.** Концепция высшего профессионального педагогического образования / Е. И. Пассов. – Липецк, 2000. – 68 с.
5. **Руднева, Т. И.** Педагогика профессионализма / Т. И. Руднева. – Самара: Сам ГПУ, 1997. – 160 с.

УДК 378.00.06

*Н. Я. Сайгушев, Л. И. Сайгушева, А. С. Валеев,
С. А. Новикова, Д. А. Савельев*

ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Актуальность игры, как одного из действенных способов профессиональной подготовки будущего учителя, 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 будущей педагогической 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

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, каждый 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.

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.

Игровая среда включает в свой состав:

– *игровой материал* (различные виды игр, игрушки, или их замещающие предметы), который находится в определенном игровом пространстве, служащий средством передачи педагогического опыта и побуждающий к рефлексивным продвижениям будущего учителя;

– *систему развивающих отношений между студентами, преподавателем и студентами*, возникающих в ходе творческой деятельности студентов при взаимодействии с игровым материалом;

– *активность самого студента*, которая позволяет ему стать «творцом своего предметного» окружения.

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

тического согласования целевых установок в контексте декларируемых ценностей, учат вырабатывать общегрупповое решение;

– способствуют развитию рефлексивной позиции студентов, учат корректному обсуждению и оцениванию эффективности, целесообразности индивидуальных 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 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 периода 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 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 философии и 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 рефлексивный 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 прак-

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.

Действительно, участие студентов в игре объективно различно. Это объясняется, на наш взгляд, особенностями их отношения к игре, различиями в знаниях, умениях, и, конечно, психологическими особенностями студентов (тип ВНД, скорость протекания познавательных процессов, особенности внимания, ощущения, восприятия, памяти, воображения, мечты и мышления). Взяв на себя определенную, посильную для себя роль, студент для достижения игровой (а через нее и профессиональной) цели взаимодействует с партнером по игре, согласовывает свои действия с действиями других студентов, выслушивает и понимает другого, выражает свое мнение, учитывает пожелания сокурсников. Вот почему вне зависимости от позиции каждый участник игровых отношений должен видеть в другом равного со-участника со-творчества. Неслучайно поэтому ряд ученых, занимающихся проблемами игры, указывают на возникновение между учащимися «кооперирующего эффекта», который проявляется в желании совместно решать задачи, в повышении доверия друг другу, в особом переживании происходящего, ином восприятии окружающего, эмпатии по отношению к партнерам, умении выражать свое отношение, координировать совместные действия. Т. е. в сокурнике по игре необходимо видеть равноправного партнера – без этого взаимодействие в игре невозможно. В ходе такого взаимодействия, диалога происходит обмен знаниями, умениями, необходимыми для достижения игровых и учебных целей, «обмен деятельностью».

Итак, в нашем исследовании *технология игровой деятельности студентов педвуза 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 – это сложный процесс одновременного применения психологических и педагогических знаний в целях повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности.

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

Предполагаемые и достигнутые результаты:

1) содержательный – проект решений и направлений разработок по проблемам воспитательных технологий со школьниками;

2) дидактический – глубокое освоение содержания технологий коллективных творческих дел всеми участниками занятия, выработка умений обоснованно решать ее в рамках проблемы;

3) воспитательный – а) в сфере межличностных отношений между студентами: обеспечить становление таких взаимоотношений, которые основаны на принципах взаимопомощи и взаимответственности, добиться положительного психологического климата в группе; б) в личной сфере: развить у каждого студента способности к самоактуализации своих волевых и эмоционально-мотивированных ресурсов в условиях возможных конфликтов, а также к рефлексивной саморегуляции и самоорганизации усилий в условиях педагогических затруднений; в) в сфере познавательных возможностей: развивать творческую активность и инициативу каждого студента, повысить диалогичность и рефлексивность рассуждения;

4) технологический – научить студентов экспериментальной группы рефлексивному анализу педагогических функций и целостному их осмыслению; обеспечить степень переноса приобретенных умений на проведение новых воспитательных технологий, которые формируются в педагогических играх, для предстоящей педагогической деятельности.

В процессе игры создавались проблемные ситуации для возникновения у студентов внутренней мотивации на участие в рефлексивно-аналитической деятельности. Последнее способствовало в большинстве случаев осуществлению студентами целеполагания, устранению выявленных пробелов в знаниях и умениях, планированию и организации собственной учебно-профессиональной 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, т. е. служило инструментарием мониторинга знаний, субъектом которого являлся сам обучаемый. Следствием этого становилось выделение обучаемыми личностных особенностей, которые «мешают» или, напротив, способствуют их профессиональному развитию. 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.

Как показал наш опыт, позиция преподавателя вуза в игровой среде не является статичной, сводимой не только к предложению игры, судейству, подведению итогов, а динамичной, максимально способствующей проявлению профессионального становления студентов. Игровая среда в педагогическом

ний менеджмента в образовании – параллельное существование на уровне вуза как организации и на уровне собственно образовательного процесса.

С 90-х г. XX в. начинает свое становление новая ветвь в менеджменте – менеджмент знаний. Появление и быстро возрастающий интерес к концепции обусловлены переосмыслением значения информации и знания в современном обществе, определяемом как «общество знаний». Информационные технологии, прочно войдя буквально во все сферы, превращают информацию и знания в информационном обществе в важнейший фактор конкурентного преимущества организаций.

Поскольку современное общество очень активно развивается в направлении все возрастающей интеллектуализации, менеджмент знаний оказывается актуальным для любой организации, в том числе, и для университетов, существующих в условиях рынка образовательных услуг. Учет специфики университета как организации позволяет предположить, что концепция менеджмента знаний может подобно менеджменту качества проявляться в двух плоскостях – в менеджменте вуза и в управлении образовательным процессом.

Современное образование развивается в условиях действия разнообразных тенденций, влияющих на образовательный процесс порой противоречиво. И это обстоятельство требует определенных усилий, оптимизирующих и гармонизирующих образовательный процесс для достижения результатов в соответствии с заявленными в миссии вуза целями и ценностями. Зависимость избираемых форм организации учебного процесса от миссии удачно продемонстрирована, например, в работе И. Мелик-Гаказян [1, с. 68]. Автор статьи рассматривает менеджмент знаний в системе существующих тенденций в высшем образовании как концепцию, способной послужить системообразующей в сложном сочетании разнообразных факторов, влияющих на развитие образования.

Информатизация общества предопределила информатизацию образования, ориентируя образовательный процесс на развитие информационной компетентности обучающихся, умении ими владеть современными компьютерными технологиями, в том числе и работа с информацией как таковой. Информатизация порождает новые формы организации образовательного процесса – дистанционное и открытое образование. Среди возможных моделей дистанционного образования есть и такие, которые полностью исключают непосредственное общение обучающихся и обучающихся. Несомненны известные достоинства дистанционного образования – независимость от места нахождения обучающегося, гибкость по темпу, возможность выбора собственной траектории обучения и др. Но полное исключение непосредственной коммуникации из процесса обучения иногда ставит под сомнение эти достоинства. Однако информатизация образования – свершившийся факт, и вопрос лишь в том, как максимально использовать достоинства информационных средств, нивелируя потенциальные риски.

Библиографический список

1. **Безрукова, В. С.** Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.
2. **Игровое моделирование: методология и практика** / Под ред. А. А. Вербицкого. – Новосибирск: Изд-во «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: Методические рекомендации для школьников / Н. Я. Сайгушев. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 70 с.
5. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. **Щуркова, Н. Е.** Собрание пестрых дел / Н. Е. Щуркова: Методические материалы для работы с детьми. – 2-е изд., перераб. – М.: Новая школа, 1994. – 96 с.
7. **Яновская, М. Г.** Эмоциональные аспекты нравственного воспитания / М. Г. Яновская: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

УДК 378

Е. Ю. Игнатьева

СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ РОЛЬ МЕНЕДЖМЕНА ЗНАНИЙ В ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Динамизм, конкуренция и высокий уровень неопределенности, свойственные сегодняшней жизни, актуализируют для образования проблему адаптации опыта менеджмента не только на уровне образовательного учреждения, но и на уровне образовательного процесса.

Подход к образовательному процессу как к процессу управления отнюдь не нов. Идея повысить эффективность учебного процесса путем оптимизации управления учебными действиями обучаемого зарождается в работах основателей поведенческой психологии (Э. Торндайк, Дж. Бр. Уотсон, Э. Толмен, Б. Скиннер). Далее свое развитие идея управления образовательным процессом находит в концепции программированного обучения (В. П. Беспалько, Л.Н. Ланда), в работах по вопросам управления сложными системами (В. Г.Афанасьев, В. А. Якунин, Н. Н. Моисеев, Л. А. Растринин, Дж. Морресей и др.) и теории развития образовательных систем (Н. В. Кузьмина, П. Я. Гальперин Н. Ф. Талызина, М. М. Поташник, А. Е. Капто, В. П. Симонов, Ю. А. Конаржевский, В. И. Гинецинский, Р. Я. Касимов др.).

Менеджмент качества являет собой удачный пример применения положе-

и достаточному уровню образования. Осуществляется проектирование очередного варианта государственных образовательных стандартов – в рамках компетентного подхода.

Обозначение компетентности как нового результата образования демонстрирует адекватность направленности образовательного процесса новым социально-экономическим условиям, перенос «акцента с содержания (что преподают) на результат «какими компетенциями овладеет студент, что он будет знать и готов делать» [5, с. 5].

«Суть общей парадигмы образования выражается ее *направленностью на качество жизни человека и общества в целом*» [6, с. 72]. Причем, качество жизни в его системной целостности определяется духовностью, выступающей условием жизни человека и общества. Модель образования, ориентированная на качество жизни, отличается направленностью именно на образование, а не на обучение, потому что именно образование, а не только обучение отвечает этому требованию, ведь понятие образования так же многогранно, как и качество. В условиях современности образование приобретает самостную ценность, как часть жизни человека, как процесс, инициирующий развитие личности, и в этом, несомненно, его гуманистическая направленность. Ориентиры в обществе изменились: от формирования, адаптации, приспособления личности к условиям (внешней среды, производства, общества, государства) повернулись в обратном направлении – для развития человека, для развития качества его жизни.

Принципиально важной особенностью данной модели в высшем образовании является роль так называемых точек бифуркации. Это точки, за которыми следует либо саморазрушение системы, либо переход ее на качественно новый уровень. *Точка бифуркации – это точка рефлексии, осмысления и переосмысления своего пути.* Новая стратегия образования нацеливает на достижение таких точек, потому что только таким путем возможно развитие, переход в новое состояние. Именно это состояние соответствует реальности жизни с ее неопределенность в постоянном выборе своего пути. Наличие точек бифуркации в учебном процессе свидетельствует о неизбежном процессе осмысления информации обучающимися, являются предпосылками формирования личностного знания.

Тенденция *массовости* высшего образования становится в явное противоречие с *ориентацией на качество*, ставя под сомнение традиционное понятие качества образования. Противоречивые сущности этих тенденций проявляются в кризисе понятия «качество образования», формируя идею массового и элитного образования. Построение и развитие в вузах систем менеджмента качества, наличие которых на сегодняшний день является одним из аккредитационных показателей, выступает, кроме средства для уменьшения противоречия между массовостью и качеством образования, связывающим звеном между тенденциями *демократизации и стандарти-*

Гуманизация образования и активно развивающаяся концепция *непрерывного образования* становятся механизмами снятия напряженности в обществе, позволяя человеку использовать знания как компас для ориентации в мире неопределенности и незащищенности, помочь обрести внутренний стержень и уверенность в себе. Функция полезности, долгое время стоявшая первой среди функций образования, начинает отодвигаться, уступая место функции гуманизации, ибо только через образование можно предотвратить кризис человечности в человеческом обществе. Ориентация образования на *гуманизацию* и *развитие личности* ставит проблему взращивания и развития именно личностного знания. Того самого, «осознанного знания», которое начинает свое подлинное существование «с того момента, как оно осознается как знание, и когда с ним начинают работать в рефлексивных процедурах» (П. Г. Щедровицкий) [2, с. 150], когда оно, «представленное в сознании индивида, является единством объективного и субъективного» (С. Л. Рубинштейн) [3, с. 12].

Следует добавить к уже отмеченным тенденциям еще две – *фундаментализация* образования и *акцент на качество*.

В основе фундаментализации лежит идея единства мира, проявляющаяся во всеобщей взаимосвязи культурной, научной и практической сфер цивилизации и, как следствие, в органических связях естественного, гуманитарного и технического знания. Задача фундаментального образования – обеспечить оптимальные условия для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, освоения научной информационной базы и современной методологии осмысления действительности, создать внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека. Реализация данной тенденции находит свое воплощение в системном и всеохватывающем обогащении образовательного процесса знаниями и методами творческого мышления, выработанными фундаментальными науками. Идея фундаментализации образования в рассматриваемом контексте оказывается очень важна, потому что определяет сущность подхода к отбору содержания высшего образования в условиях насыщенного информационного пространства.

А. И. Субетто, представляя концепцию квалитологии образования, справедливо определяет наступивший XXI в. как *интеллектуально-информационную или образовательную эпоху-цивилизацию*, пришедшую на смену энергетической, подчеркивая тем самым решающее значение в развитии человеческого общества именно образования [4]. Нарастающая неудовлетворенность массовым обучением вылилась в образовании в явный перекося от стандартизированного и единого для всех варианта обучения в сторону максимальной свободы, реально приведшей к разброду и самодеятельности в образовании. Стабилизирующим ситуацией средством являются государственные образовательные стандарты, содержащие требования к обязательному минимальному

массовости, фундаментальности, непрерывности образования. Его реализация в образовательном процессе подводит к активному использованию элементов дистанционного образования в практике высшей школе, к пересмотру содержания и технологий. Освоение информационных технологий позволяет пользователю соучаствовать в полном жизненном цикле знания: приобретение, хранение, адаптация, распространение, генерация, и далее – коммерциализация. Целью данного подхода является формирование информационной компетентности студентов, их способности к эффективному использованию существующего и постоянно пополняющегося огромного массива информационных ресурсов. Информационный подход, вместе с тем, позволяет создать системы коммуникаций в рамках сети Интернет, значительно расширяющие образовательное пространство, добавляющие к образовательной среде и свойства инновационности. Современная образовательная среда становится не только информационно-образовательной, но инновационно-образовательной средой.

Персонализированный подход в менеджменте знаний ориентирован на личностное знание (по определению М. Полани), уникальное, присущее определенному человеку и потому особо ценное. Этот подход совмещает в себе тенденции гуманизации образования, ориентацию на развитие личности и на качество жизни. Важным моментом в реализации подхода является создание условий для процессов преобразования: информация-знание и знание-информация; скрытое (неформализуемое) знание – явное (формализуемое) знание – скрытое («петля познания» И. Нонака, Х. Такеучи).

Созданию условий способствуют применение компетентностного подхода и активных образовательных технологий, создающих возможность моделирования коммуникации и деятельности в профессиональной среде, в которой общение между профессионалами является одним из важнейших каналов обучения. Дело в том, что личностное знание, в общем виде, состоит из явного (формализуемого), неявного и культурного компонентов [8]. Непосредственно неявный компонент и сочетание его даже с определенным формализованным знанием является индивидуальным, уникальным. Присутствие неявного компонента в знании позволяет определять образовательный процесс как нелинейное взаимодействие его участников. Неявный компонент облекает формализованную основу знания в уникальное, личностное образование, подобно тому, как унифицированная конструкция путем добавления разнообразного декора трансформируется в индивидуальный проект. Следует добавить о важности организационного (культурного) знания, возникающего в профессиональной среде и необходимого для осуществления «петли познания».

Таким образом, можно говорить о двух разноцелевых ветвях образования: в первой приоритетом ставится развитие навыков работы с информацией, умений разбираться в информационном пространстве и наиболее эффективным способом использовать информационные ресурсы; а во второй – раз-

зации в высшем образовании.

Таким образом, даже беглый взгляд позволяет увидеть те противоречия, на фоне которых идет трансформация образовательной системы России.

Сущность концепции менеджмента знаний выражается в ее двух основных функциях – управление знаниями и создание среды, стимулирующей обучение и инновации, порождение, деление, развитие знания.

В понимании различия терминов «управление» и «менеджмент» будем отталкиваться от следующего определения, как наиболее близкого нашему видению и соответствующего сущности современной организации или учреждения как социально-технической системы. Менеджмент – «совокупность искусства и науки, задача которых, во-первых, стимулировать людей и направлять, чтобы они действовали в рамках порученного им дела так же, как они поступали бы по собственной инициативе при условии понимания ими всех взаимосвязей, причин и последствий каждой конкретной ситуации; и, во-вторых, объединить деятельность всех людей внутри организации» [6, с. 50].

По сути, разницу в понимании терминов «управление» и «менеджмент» фиксирует Д. Макгрегор, анализируя подходы к мотивации сотрудников в соответствии с «теорией X» и «теорией Y». «Теория X» основана на внешнем контроле, а «теория Y» всецело полагается на самостоятельность работников и их самоконтроль. «Вся разница в том, что в первом случае с работниками обращаются как с детьми, а во втором – как с взрослыми» [7, с. 12]. Соответственно, развивая мысль автора, подытожим, что в первом случае может быть эффективно управление, во втором – менеджмент. Данная терминология, на наш взгляд, вполне адекватно применима по отношению к образовательному процессу в вузе.

Выделяется два подхода в менеджменте знаний – технологический (информационный) и персонифицированный (интуитивистский), которые, по своей сути, наблюдаются и в образовательном процессе. Крайними формами проявления их являются, с одной стороны, вариант дистанционного образования, полностью лишенный непосредственного общения субъектов образовательного процесса, и, с другой стороны, утрата самой сущности образовательного процесса – познания, приобретения знания, путем чрезвычайного увлечения в учебном процессе дискуссионными процедурами, не имеющими под собой серьезного научного базиса.

Основу технологического подхода составляют информационные технологии, позволившие принципиальным образом преобразить все процессы, связанные с информацией и знаниями. Использование информационных технологий позволяет значительно сократить время поиска, обработки и обмена информацией, увеличить объемы, улучшить удобство пользования любых процессов, связанных с информацией.

Информационный подход совмещает в себе тенденции информатизации,

справедливо отмечает, что в структуре деятельности нет информационного блока. Передача информации не является самоцелью любой деятельности, является лишь средством обеспечения возможности этой деятельности.

Таким образом, не отрицая ценности информации в образовательном процессе, наметился явный крен от социоцентрированного определения образования как воспроизводства опыта, интеллекта, духовности к человекоцентристскому определению, подразумевающему, прежде всего, развитие человека, становления его личностного знания.

Концепция менеджмента знаний органично совмещает в себе оба подхода. Преобладание одного или другого обусловлено спецификой области знаний и образовательного процесса, целевыми установками и множеством различных факторов, но в той или иной доле присутствуют оба. Каждый из подходов в менеджменте знаний призван решать определенные задачи в образовательном процессе. Концепция менеджмента знаний, на наш взгляд, олицетворяет новый виток, уже на более высоком уровне, развития идеи управления образовательным процессом. Объектом управления признаются не только формализуемые знания, механизмы работы с ними, но и та сфера образовательного процесса, которая ориентирована на неявные, скрытые знания, развивающие образовательное пространство до пространства нелинейного взаимодействия.

Библиографический список

1. Мелик –Гайказян, И. Методология моделирования структур элитного образования // Высшее образование в России / И. Мелик-Гайказян. – 2006. – № 11. – С. 57–75.
2. Щедровицкий, П. Г. Знак и деятельность. В 3 кн. Кн.1 Структура знака: смыслы, значения, знания: 14 лекций. 1971. / П. Г. Щедровицкий; сост. Г. А. Давыдова. – М.: Восточная литература, 2005. – 463 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
4. Субетто, А. И. Квалитология образования / А. И. Субетто. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.
5. Пузанков, Д. В., Кузьмин Н. Н., Шехонин А. А., Тарликов В. А., Шавыкин В. А., Рябов В. Ф. Проблема оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза / Д. В. Пузанков // Материалы XI Сим. «Квалитетрия в образовании: методология, методика, практика». – М.: ИЦПКПС, 2006. – 37 с.
6. Шленов, Ю., Бойцов Б., Азаров В. и др. Перспективы образования XXI в. и качество жизни / Ю. Шленов // Стандарты и качество. – 2005. – № 5. – С. 72–74.
7. Макгрегор, Д. Человеческий фактор и производство / Д. Макгрегор // Психология управления. Хрестоматия. Учеб. пособие. – Самара: Изд. Дом «Бахрах – М», 2006. – 768 с.
8. Игнатьева, Е. Ю. О менеджменте знаний и неявном знании в образовании /

витие творческих способностей личности, ориентированной и способной на генерацию знаний. Таким образом, формируются две полюсные модели образовательного процесса: модель массового образования и элитного.

Концепция менеджмента знаний в ее применении к педагогике *акцентирует внимание на совмещении, гармонизации этих двух, часто противоположных, направлений*, имеющих в своей основе различные компоненты знания (*формализуемые и скрытые*). Навыки работы с информацией чрезвычайно важны в современном мире, но именно личностное (индивидуальное) знание становится особенно ценным при избытке информации. Разнообразные вариации этих подходов переставляют акценты в целях и результатах образовательного процесса, естественно, системно влияя на все компоненты образовательной системы. Необходимость поиска той или иной формы синтеза подходов обозначилась достаточно четко.

Понимая под моделью образования «универсальный способ, с помощью которого осуществляется «запись», «интерпретация» и «передача» всечеловеческого опыта», Л. Н. Лесохина, между тем, развивает идею многофункциональности современного образования, в основе которого лежит гуманитарное знание [9]. Признание полифункциональности образования ведет к признанию его самоценности, автономности, способности к саморазвитию. Обеспечение «технологической» базы человеческой жизни – это лишь одна из глобальных проблем, решаемых образованием. Хотя именно эта идея лежит в основе традиционной образовательной парадигмы. В рамках индустриального общества она отвечала его потребностям, поэтому была актуальна и востребована. Измененная социальная практика все более актуализирует другие проблемы – «человекообразующие» и гуманистические.

К такому же выводу приходит Л. А. Микешина, утверждая, что «наука утрачивает свою жизненную значимость, поскольку забыт смысловой фундамент естествознания, человеческого знания вообще – «жизненный мир» как мир «субъектно-соотносительного», в котором присутствуют наши цели и устремления, обыденный опыт, культурно-исторические реалии, не тождественные объектам научного анализа» [10, с. 244].

Идею открытости и динамики образовательной системы поддерживает Э. Н. Гусинский, рассматривая образование как подсистему личности, формирующуюся вместе с личностью. Путь образования он определяет как путь индивидуализации, путь к себе: фигура образования формируется благодаря последовательности значимых встреч в соответствии с направленностью человека в целом, это путь к будущей человеческой ценности, которая, существуя лишь в интенции, направляет развитие [11].

Анализируя основные противоречия на пути становления новой образовательной парадигмы, А. А. Вербицкий проводит сравнение учебной и профессиональной деятельности с точки зрения наполнения структурных блоков (используется структура деятельности по А. Н. Леонтьеву) [12]. При этом он

общественных организациях, ориентация в политических событиях, культура специалиста; в) задачам, диктуемым требованиями профессии, – это умения вести исследовательскую работу; умения для решения практических задач; умение решать коммуникативные проблемы [2]. Эти задачи, с поправкой на современный социум, могут быть взяты за основу содержания профессиональной компетентности специалиста.

В российской профессиональной школе определению «профессиональная компетентность» посвящены работы многих педагогов как ученых, так и практиков (С. Я. Батышев, М. М. Поташник, В. А. Кальней, М. А. Чошанов и др.). Несмотря на достаточно существенное расхождение их взглядов на проблему, можно выделить то общее, что позволяет принять в качестве рабочего понятия «компетентность» достижение специалистом такого уровня профессиональных знаний, умений и опыта их применения на практике, которые позволяют ему решать задачи, выдвигаемые практикой и жизнью. Во всяком случае, компетентность специалиста предполагает, что он обладает как минимум «мобильными знаниями» и «критическим мышлением».

Компетентность педагога и других специалистов, работающих в области высшего профессионального образования, в настоящее время приобретает большую актуальность, обусловленную постоянной трансформацией социального опыта, реконструкцией образования, появлением авторских педагогических систем, изменением уровня запросов социума к специалисту. Модернизация педагогических систем на компетентностной основе отражает такой вид содержания учебных программ, который не сводится к когнитивно-ориентированным компонентам, а предполагает актуализацию целостного опыта решения жизненных проблем, развитие и реализацию ключевых, базовых и специальных компетентностей в познавательной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности педагога [3]. Безусловно, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль. «Мы отказались не от знания как культурного предмета, – отмечает Б. Д. Эльконин – а от определенной формы знаний (знаний «на всякий случай», т. е. сведений)» [4, с. 27].

Компетентность относится к категории многоаспектных и многозначных понятий, следствием чего является наличие самых различных его определений и взглядов на специфику и условия ее формирования в разных педагогических системах. Реформирование технологической подготовки школьников, с учетом требований Концепции профильного образования определяет необходимость содержательных и организационных преобразований в системе подготовки современного педагога, поиска новых форм и методов на всех этапах работы – довузовском, вузовском и послевузовском. В этой связи подготовка компетентного специалиста выстраивается исключительно на основе реализации принципа непрерывного образования. Подготовка учителя технологии начинается в период общеобразовательного обучения в процессе формирования социальных представлений и общественных от-

Е. Ю. Игнатъева. – Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 36–41.

9. **Лесохина, Л. Н.** К обществу образованных людей... / Теория и практика образования взрослых / Л. Н. Лесохина. – СПб.: ИОВ РАО, «Гускарора», 1998. – 273 с.

10. **Микешина, Л. А.** Философия познания. Полемиические главы / Л. А. Микешина. – М.: Прогресс-традиция, 2002. – 624 с.

11. **Гусинский, Э. Н.** Построение теории образования на основе междисциплинарного подхода / Э. Н. Гусинский. – М.: Школа, 1994. – 184 с.

12. **Вербицкий, А. А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / Монография / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

УДК 371.3

И. М. Мунасыпов

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Современные реалии развития российского общества предъявляют конкретные и достаточно жесткие требования к профессиональному уровню специалистов различных социальных областей. В этом плане проблема развития профессиональной компетентности будущего учителя трансформируется в одну из главных задач современного педагогического образования. Понятие «компетентность» весьма емкое и потому не определяет точной степени мастерства. Этот термин может использоваться для обозначения минимального, приемлемого, оптимального или высшего уровня квалификации. В процессе реализации субъектов деятельности определенных практических навыков, ее можно определить довольно точно, используя те или иные критерии выполнения операций. Когда же компетентность определяется в профессии, то ей сложно дать четкую характеристику.

Д. Кучер отмечает, что компетентность может варьироваться в зависимости от предлагаемой профессиональной услуги [1] и тогда не лишена оснований мысль, что, возможно, было бы целесообразней рассматривать компетентность как состояние, а не характерную черту.

Существуют различные подходы к определению компетентности специалиста. В классических работах Н. Ф. Талызиной отмечается, что специалист должен соответствовать трем группам задач: а) задачам, обусловленным особенностями научно-технического прогресса, – это знания и умения; б) задачам, обусловленным особенностями общественно-политического строя страны, – это научное мировоззрение, моральные качества, умение работать в

Поэтому особенность профессиональной подготовки учителя технологии заключается в разносторонности этого процесса. Он должен не только владеть всем комплексом знаний по каждому разделу программы «Технология», но и в соответствии с уровнем своей компетенции быть подготовлен к выполнению следующих видов профессиональной деятельности: учебно-воспитательной; социально-педагогической; культурно-просветительской; научно-методической; организационно-управленческой [8].

В плане подготовки учителя технологии мы особое внимание уделяем развитию специального личностного компонента, который в структуре профессиональной компетентности представлен конструкторско-технологическими умениями. Его значимость связана с разработкой конструкций, созданием конструкторской документации и технологией изготовления различных предметов, выполнением учащимися индивидуальных творческих разновневных проектов. Конструкторско-технологические умения характеризуют не только специальные профессиональные качества учителя технологии, но и определяют его способность гибко реагировать на изменяющиеся условия профессиональной деятельности.

Специфика подготовки учителя технологии проявляется в том, что творческий потенциал его личности формируется не только на основе психолого-педагогических и предметных знаний, но в первую очередь на основе новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы в исполнении своих профессиональных функций. В процессе формирования профессиональной компетентности учителя технологии решается социально-педагогическая задача, состоящая в том, чтобы подготовить студента к самостоятельной деятельности, в которой он мог бы реализовать свои творческие способности, применить полученные знания умения и навыки. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку учитель технологии на основе анализа ситуаций и сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые, оригинальные пути и способы ее решения.

Высшая профессиональная школа призвана сегодня выступать не только в качестве социального заказчика общеобразовательной школы, но и заинтересованного партнера и активного участника совершенствования подготовки школьников к получению профессии. В связи с этим, как справедливо отмечает А. Ф. Амиров, жизнеспособность и устойчивость высшей школы непосредственно зависит от перехода самой системы на инновационный вектор развития. Являя собой пространство инновационной деятельности, вуз тем самым задает инновационность процессам и субъектам образовательной деятельности [6].

Одним из важнейших условий развития инновационной деятельности в высшей школе является управление инновационными процессами на основе научно-методического проектирования, через которое актуализируются и реализуются цели методической работы в вузе и предопределяется характер

ношений, выработки жизненно значимых решений, включения в систему допрофессиональной подготовки и самостоятельной практической деятельности в ходе которых осуществляется формирование и развитие ключевых компетентностей. Обучение в школе предполагает формирование базовых знаний, умений, навыков, которые потребуются учащимся в их дальнейшей деятельности.

Период допрофессиональной подготовки предусматривает профессиональное самоопределение, развитие и обеспечение готовности выпускников школы к профессиональному обучению по выбранной специальности [5, с. 277]. Осуществление перехода от школьного к профессиональному обучению требует достижения эмоционально-волевой и компетентностной идентификации учащихся к продолжению образования.

Профессиональная деятельность учителя и, соответственно, характеристики профессиональной компетентности по специальности «Технология и предпринимательство» во многом определяется содержанием образовательной области «Технология» и уровнем ее усвоения учащимися. Учитель организует учебный процесс, учебно-познавательную деятельность учащихся на основе определенного содержания технологического обучения. Это содержание закрепляется в государственных образовательных стандартах, учебных программах, учебниках и учебных пособиях. На этапе профессионального образования – технологическая подготовка представляет собой более сложную структуру. В результате сравнения подготовки в школе и в вузе необходимо отметить, что преемственность должна осуществляться по нескольким направлениям, обеспечивающим всестороннее развитие личности.

Нами были изучены условия обучения на стыке таких резко отличающихся компонентов системы «школа и вуз» и разработан комплекс мероприятий, обеспечивающих ускоренную адаптацию студентов к новым условиям обучения. Для этого мы выделили основные связи в организации учебно-воспитательного процесса, пронизывающие как школу, так и вуз, воздействуя на которые возможно обеспечить успешный переход от одной системы обучения к другой.

В основу образовательной области «Технология» положено овладение учащимися способами приобретения знаний и умений по технологии преобразования материалов, энергии и информации, а не просто их усвоение. Основные задачи технологии в системе общего образования состоят в том, чтобы средствами трудовой подготовки способствовать трудовой социализации, социально-экономическому становлению учащихся, эффективной профессиональной ориентации в условиях рынка труда и профессий, приобщать учащихся к политехническому образованию, обучать инвариантным технологическим знаниям, умениям и навыкам и прикладным экономическим, экологическим знаниям, развивать познавательно-трудовую активность, профессиональную мобильность и обеспечивать формирование технологической культуры.

учебно-методической комиссии технолого-экономического факультета, которая схематически представлена на рисунке. Прогнозируемое управление инновационными процессами возможно лишь при наличии достоверной и развернутой информации о ходе внедрения инноваций и их результатах. Сбор управленческой информации ведется по многим направлениям образовательного процесса и, в зависимости от достигнутого уровня, решаются организационные, контролирующие и корректирующие вопросы, изучаются, анализируются состояния и прогнозируются изменения.

И в этом случае научно-методическое проектирование выступает как важное организационно-педагогическое условие связанное, в первую очередь, с опережающим видением эффективных механизмов, средств и путей решения инновационных задач.

Организуя исследовательскую работу мы, в плане деятельности методической службы факультета, помимо основной задачи, связанной с реализацией инновационной деятельности решали ряд других, сопутствующих задач:

– анализ – оценка целевых программ обучения (федеральных, региональных, вузовских), представленных в концепциях и проектах развития образования;

– оказание конкретной методической помощи кафедрам и другим учебным подразделениям факультета, молодым преподавателям со стажем педагогической работы до 5 лет через деятельность структурного подразделения методической службы – Школы молодого педагога;

– организация широкомасштабной исследовательской деятельности в области инноваций в уровневом диапазоне от управленческого звена до студенчества, что делает факультет принципиально открытой для творчества системой, способной к самостоятельному неограниченному развитию.

– разработка технологии мониторинга инновационной деятельности с изучением возможностей решения обнаруженных проблем.

Однако и решение сопутствующих задач так или иначе было связано с проектной деятельностью, поскольку инновации обретают эффективность лишь в том случае, когда содержательная предметность инновации оптимально соединяется со всеми составляющими сложной вузовской системы. Наглядно такое соединение просматривается в проектах, пусть даже по-разному представленных.

Разнопредставленность проектов выражается не только в том, что проекты могут иметь вид чертежа, модели, описательного текста, графика, схемы. Проекты могут раскрывать различные стороны одного и того же педагогического явления – содержание, процессы, функции субъектов деятельности. Кроме того проекты могут отражать разноплановые и разноуровневые процессы, в нашем случае инновационные.

В рамках проекции инноваций на всю вузовскую систему, охватывающую не только образовательные, но и обеспечивающие процессы, мы выделяем

ее функционирования и развития.

Наша исследовательская работа показала, что научно-методическое проектирование представляет собой деятельность, направленную на решение

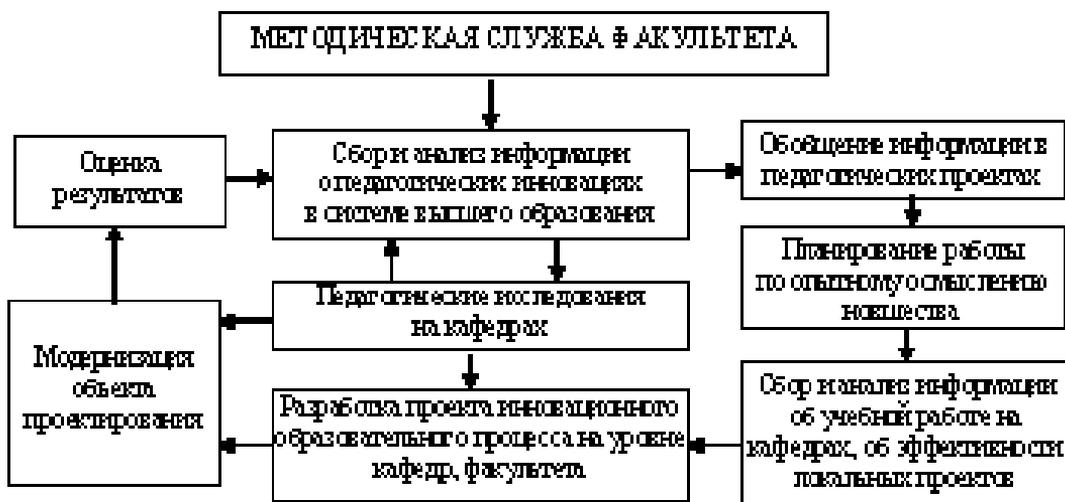


Схема деятельности методической службы факультета по управлению инновационными процессами

образовательных задач с высоким уровнем сложности, одной из которых является подготовка профессионально компетентного специалиста.

В педагогических исследованиях сформировалось единое мнение о инновационном процессе как целостной системе, которая подразделяется на четыре этапа, линейно сменяющих друг друга: создание (рождение новшества), освоение (опытное первичное осмысление новшества), использование (уровень внедрения и экспериментальной проверки на жизнеспособность новшества), трансляция (распространение новшества в других образовательных учреждениях). Приводимые исследователями характеристики организационной структуры управления раскрывают часто возникающие несоответствия, нарушающие логику отмеченной этапности – например, перескок от этапа создания новшества к этапу использования на практике без отслеживания результатов и условий [7, с. 73]. В этих условиях с особой остротой встает вопрос о возможности опережающего отражения образовательной деятельности, предвидения последствий используемых педагогических мер средствами проектирования.

В условиях модернизации высшего образования целевые проекты различного уровня (от локальных до масштабных) становятся эффективным средством управления, направленным на решение проблем развития и организации инновационных образовательных систем. Линейная составляющая управления инновационными процессами реализуется в деятельности

Диверсификационные – направлены на улучшение структуры образовательного процесса. Интеграционные инновации способствуют достижению целостности образования (как содержания, процесса, так и результата) за счет использования межпредметных связей и преемственности между ступенями образовательной лестницы.

Локальные инновации обеспечивают функционирование отдельных структурных единиц педагогической системы и подразделяются нами на комбинаторные, направленные на комбинирование наиболее удачных форм, средств и методов обучения, и инновации – дополнения, направленные на дополнение традиционных педагогических средств и методов элементами нового.

Таким образом, наличие различных видов инноваций предполагает разработку типологических групп проектов, различных по уровню, степени обобщения, по смыслу и, соответственно, требующих разного подхода на стадии их разработки. Разработчикам важно учитывать и функциональную направленность самих проектов. В этом смысле наш опыт позволяет утверждать, что программы как вид проекта позволяют определить стратегические направления, концептуальные подходы и принципы построения образовательного пространства; проекты развития призваны определить условия совершенства организационных, содержательных, технологических, материально-технических, информационных, кадровых и других сторон деятельности вуза; модернизационные проекты направлены на совершенствование уже существующих структур, дающих «пробуксовку» в изменившихся условиях. Комплексные проекты сочетают в себе элементы других.

Основными направлениями развития профессиональной компетенции будущих учителей технологии в инновационном образовательном пространстве вуза, на наш взгляд, могут быть:

– создание системы подготовки специалиста на основе функционально-ролевых аспектов его профессиональной деятельности, т. е. по принципу модульного обучения приобретению готовности выполнения профессиональных действий;

– формирование базовых компетентностей будущих учителей технологии, в различных сферах деятельности и в соответствии предметов труда по разделам: «техника», «природа», «знаковая система», «человек», «художественный образ», «бизнес»;

– для расширения предметной подготовки учителя технологии необходимо предусмотреть в разрабатываемых новых государственных стандартах ВПО варианты с дополнительными программами подготовки. Структура действующего стандарта представляет взаимоисключающие и не гибкие схемы подготовки специалистов;

– введение в учебный план подготовки будущих учителей технологии проектной деятельности, как в качестве средства обучения, так и учебной

Объекты научно-методического проектирования

Объекты проектирования	Формы представления проекта
Процессы модернизации в образовательной системе;	Концепции; программы развития
Организационно-управленческие инновации;	Устав вуза; коллективный договор; календарно-тематические планы мероприятий в масштабе вуза, факультета
Цикловые (блочно-дисциплинарные) инновации: – комплексные; – модифицирующие; – диверсификационные; – интеграционные;	Концепции; планы; программы авторские, рабочие, программы развития; расчетно-графические схемы
Локальные инновации: – комбинаторные; – инновации – дополнения	Методические рекомендации и разработки; информационно-аналитические материалы

три вида (уровня) инноваций – организационно-управленческие, цикловые (блочно-дисциплинарные) и локальные.

Организационно-управленческие нововведения мы рассматриваем как наиболее важную часть работы по преобразованию всей деятельности вуза. Говоря о процессе модернизации высшего образования все понимают, что эти процессы не стихийно осуществляющиеся, а представляют собой научно-обоснованную совокупность организационно-управленческих действий, приводящих систему в качественно иное состояние. Организационно-управленческие нововведения предполагают системные преобразования старой структуры управления, позволяющие не столько изменить ее основные параметры, сколько обеспечить ее функциональную направленность на современные требования с учетом актуальных образовательных концепций.

Объекты проектирования в вузе многочисленны и в таблице мы сделали попытку представить те проекты инновационной действительности, которые составили предметную область нашей исследовательской работы.

Как видно из таблицы, наиболее широкой представленностью отличаются цикловые и локальные инновации, которые непосредственно испытывают на себе противоречия между новыми требованиями к образовательному процессу и устаревшим способом ее организации. В перечне цикловых инноваций мы выделяем комплексные, затрагивающие одновременно содержание, формы и методы образовательной деятельности. Их проектирование предполагает предварительный анализ целесообразности или нецелесообразности старого, традиционного, а также проведение деятельности по прогнозированию ожидаемых результатов. Модифицирующие инновации обеспечивают не замену, а совершенствование методов и средств обучения.

ленность», «образованность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся [1; 2], чему способствовали актуальные проблемы жизни общества: сохранение демократичного и открытого общества; наличие многих языков и культур; экономические трудности, предполагающие обязанность повышать свою квалификацию. Все эти изменения социально-политической сферы требуют аналитических склонностей, и особенно способности и желания учиться всю жизнь. Таким образом, возникает объективная необходимость в новых стандартах оценки качества образования.

В начале 70-х гг. XX в. американскими исследователями было выдвинуто предложение «тестировать компетенцию/компетентность, а не интеллект» [3, с. 1–14; 4], которое и положило начало исследованию компетенции с педагогической точки зрения. Ориентация на «подручные» практические задачи (on-the-job-training) повышает качество кадров, приближая теоретическое образование к практике, акцентируя внимание на той части спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность и коммуникативность, потребность в саморазвитии, а также способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда. Однако достаточно часто акцент делается на получение профессионально важных знаний, а формированию умений, навыков и ценностных ориентаций уделяется гораздо меньше внимания.

Стоит признать, что узкопрофессиональная подготовка не отвечает требованиям времени и важным компонентом профессионального образования становится личная культура выпускника. Высшее образование перестает быть только профессиональным, оно становится «элементом общей культуры человека», и, соответственно, должно осуществляться по многим направлениям, включая в себя гуманизацию, фундаментализацию и технологизацию образования, его внешнюю и внутреннюю интеграцию, выражающуюся в формировании общего образовательного пространства; стандартизацию содержания образования, внедрение в образовательный процесс информационных технологий. В итоге, образование должно быть опережающим и непрерывным, и в результате формируется совокупность интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений, позволяющих адекватно действовать в любой ситуации. Поставленным требованиям наиболее полно отвечает компетентностный подход, в котором, по мнению многих исследователей, отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций.

Российскими исследователями проблема компетентностного представления результата образования рассматривается в методологическом, теоретическом и в прикладном, собственно методическом аспекте, в частности, при определении результативно-целевой основы государственных экзаменов в таком их разделе, как требования к уровню подготовки выпускника.

дисциплины;

– совершенствование процесса профессионального становления учителя технологии и предпринимательства с учетом принципов непрерывного образования, предполагающих активное использование субъектами образовательной деятельности информационных технологий в процессе обучения и самостоятельной работы.

Развитие профессиональной компетентности будущих учителей технологии в моделируемом нами образовательном процессе сопровождается становлением профессионально значимых качеств педагога, обусловленных его профессиональной деятельностью, в ней же возникающие, становящиеся и совершенствующиеся, при условии включения их в жизненный процесс образовательного учреждения.

Библиографический список

1. **Психология** профессионального образования: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Моск. психол. – социальный институт: Воронеж: Изд – во НПО «МОДЭК», 2003.
2. **Талызина, Н. Ф.** Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина. – М.: Знание 1986.
3. **Компетентностный** подход в педагогическом образовании: Коллективная монография // Под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Родионовой и проф. А. П. Тряпициной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
4. **Эльконин, Б. Д.** Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. Красноярск. – 2002.
5. **Серебренников, Л. Н.** Комплексная технологическая подготовка школьников / Л. Н. Серебренников: Монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – 551 с.
6. **Амиров, А. Ф.** Стратегия инновационного развития современного вуза / А. Ф. Амиров. // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 8. – С. 58–65.
7. **Коржуев, А. В.** Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 300 с.
8. **ГОС ВПО** специальности 030600 – Технология и предпринимательство. – М.: 2005. – 23 с.

УДК 378.06

В. В. Щербакова

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В последнее десятилетие в системе высшего образования происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготов-

В. А. Адольф выделяет мотивационный (детерминирован системой побудительных сил субъекта деятельности, притязаний, поощрений), целеполагающий (включает в себя доминанту его менталитета и мировоззрения, систему личностных смыслов, содержание которых ориентировано на изменение ценности профессиональной деятельности) и содержательно-опережающий компоненты (характеризует субъект деятельности как творца, исследователя, конструктора) [17].

Согласно иной точке зрения в компетенции выделяют техноэтический, интеллектуальный, когнитивный и операционный компоненты.

Само собой разумеется, что компетенция не может рассматриваться вне конкретных реальных условий деятельности. Так, например, Э. Ф. Зеер, утверждает, что «компетенции – это знания в действии, интегративные деятельностьственные конструкты, включенные в реальную ситуацию» [18, с. 6].

Однако, поскольку компетенция проявляется в способности и готовности к деятельности в условиях реальной специфической ситуации, важно учесть, что для осуществления цели действия необходим учет обстоятельств, в которых ее предстоит реализовать, а обстоятельства, в свою очередь, определяют ситуацию.

В проявлении компетенции обстоятельствам принадлежит весьма значительная роль, и, если учесть, что каждый из компонентов профессиональной деятельности приобретает смысл лишь в контексте целого, то станет ясно то, что компоненты компетенции можно выделить только в процессе её формирования.

Исходя из вышеизложенного, *модель формирования профессиональной компетенции можно представить следующим образом (рис. 1), определяя структуру образования компетенции как развитие способностей, личностных качеств и психических ресурсов индивида путём обучения (формирование знаний, умений и навыков), воспитания (развитие склонностей и формирование ценностей) и профессиональной деятельности (приобретение опыта), цели которой успешно выполняются, благодаря мобилизации всех наличествующих ресурсов индивида, а переход на качественно новую ступень происходит под воздействием профессионального опыта.* В итоге знания, умения и навыки становятся не целями, а средствами, постоянно совершенствующимися по мере повторения циклов профессиональной деятельности, количество которых определяет уровень сформированности компетенции, который в свою очередь отражается в степени овладения действием. В социологии такая степень овладения действием называется «проективностью» – ориентированной на будущее способностью действующего представлять себе возможность альтернативы [19, с. 962] и действовать наиболее эффективно для достижения оптимального результата. Определение степени эффективности результата неразрывно связано с понятием нормы – отчужденное, наперед заданное социальное требование к образовательной подготовке, необходимой для качественной продуктивной деятельности

В. А. Болотов и В. В. Сериков, рассматривая компетентностную модель общего образования, среди множества причин, сдерживающих обновление образования, выделяют его односторонность, дисгармоничность, когда вместо целостного социокультурного опыта фактически усваиваются лишь часть его, в первую очередь знаниевый компонент и подчеркивают, что компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы [5].

Однако, несмотря на то, что понятие компетенции является предметом специального изучения профессиональной психологии и теории управления, в педагогической науке не существует единого подхода к категории компетенции.

Большинство зарубежных исследователей рассматривают компетенции с позиции личностно-деятельного подхода: одни относят компетенцию профессионала к ключевым личностным ресурсам [6], другие – к особому роду диспозиции самоорганизации личности [7].

Ряд отечественных учёных склоняются к той точке зрения, что компетенция – это специфическая способность к мобилизации необходимых базовых элементов решать задачи, поставленные перед жизнью [8] для выполнения поставленной цели [9], базирующаяся на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, приобретённых в процессе обучения [10].

Согласно иной точке зрения категория компетенции тесно связана с такими понятиями психолого-педагогической науки как знания, умения и навыки, имеющих отношение к определённому кругу предметов и процессов, задаваемых как требование к образовательной подготовке, определяемых конкретной ситуацией [11] для практического использования этих умений в процессе деятельности.

Другие исследователи считают компетенцию ключевой составляющей профессионализма и трактуют её как совокупность знаний и умений, особого рода способ выполнения профессиональной деятельности, интегрированное использование знаний, умений, ноу-хау и отношений в известных или новых трудовых ситуациях [12], которое позволяет ставить и достигать цели по преобразованию ситуации [13]. С. Е. Шишов также рассматривает компетенцию как способность найти процедуру адекватную проблеме [14].

Существует мнение, что категория компетенции не сводится к знаниям, умениям и навыкам [15], а суть сложная материя, включающая в себя ещё и качества личности, которые эффективно формируются в процессе опыта, а А. В. Хуторский развивает эту мысль, определяя компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [16, с. 111].

По-разному учёные определяют и структуру компетенции.

субъекта в определенной сфере [20].

Само собой разумеется, что цель образования не будет достигнута, если объект образования и, соответственно, субъект будущей профессиональной деятельности не будет обладать компетентной позицией, сформированной в образовательном процессе которая «суть стремление к успеху».

Особое внимание следует уделить профессионально важным качествам, являющимся значимой частью личностных характеристик, которые с учётом взаимодополняемости и взаимосвязанности могут послужить основой успешного освоения и выполнения профессиональной деятельности. Важнейшим критериальным свойством личности, фактором субъективации деятельности является её направленность. Содержательно она распадается на три вида: социально- нравственная, профессиональная и познавательная.

В свою очередь, готовность к профессиональной деятельности определяет профессиональную компетенцию. Уровень готовности к исследовательской деятельности определяется наличием следующих компонентов: мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностно-практический. Готовность к действию – это состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий. Данное определение ограничивает круг индивидуально-психологических свойств личности, оставляя за его пределами знания, умения, навыки. Так, человек может быть хорошо технически подготовлен и образован, но мало способен к какой-либо деятельности. Существенной особенностью компетенции является самостоятельность субъекта в процессе профессиональной деятельности. Самостоятельность означает ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, инициативность. Сопутствующим категории компетенции понятием является способность к самоуправлению. Система самоуправления личностью является замкнутым циклом (рис. 2). На самом высшем уровне целеполагания неизбежен выход за пределы критериев профессиональной деятельности в широкую социальную сферу, которая только и может служить наиболее надежной основой оценки эффективности образовательной деятельности [21, с. 3].

На совещании концептуальной группы проекта «Стандарт общего образования» было сформулировано следующее рабочее определение понятия «компетенция»: «готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [21, с. 3].

Таким образом, можно сказать, что компетенция – это готовность и возможность к осуществлению деятельности. Даже наличие всех компонентов компетенции не подтверждает её существования: знания, умения, навыки, склонности и ценности должны отражаться в деятельности, в формировании опыта.

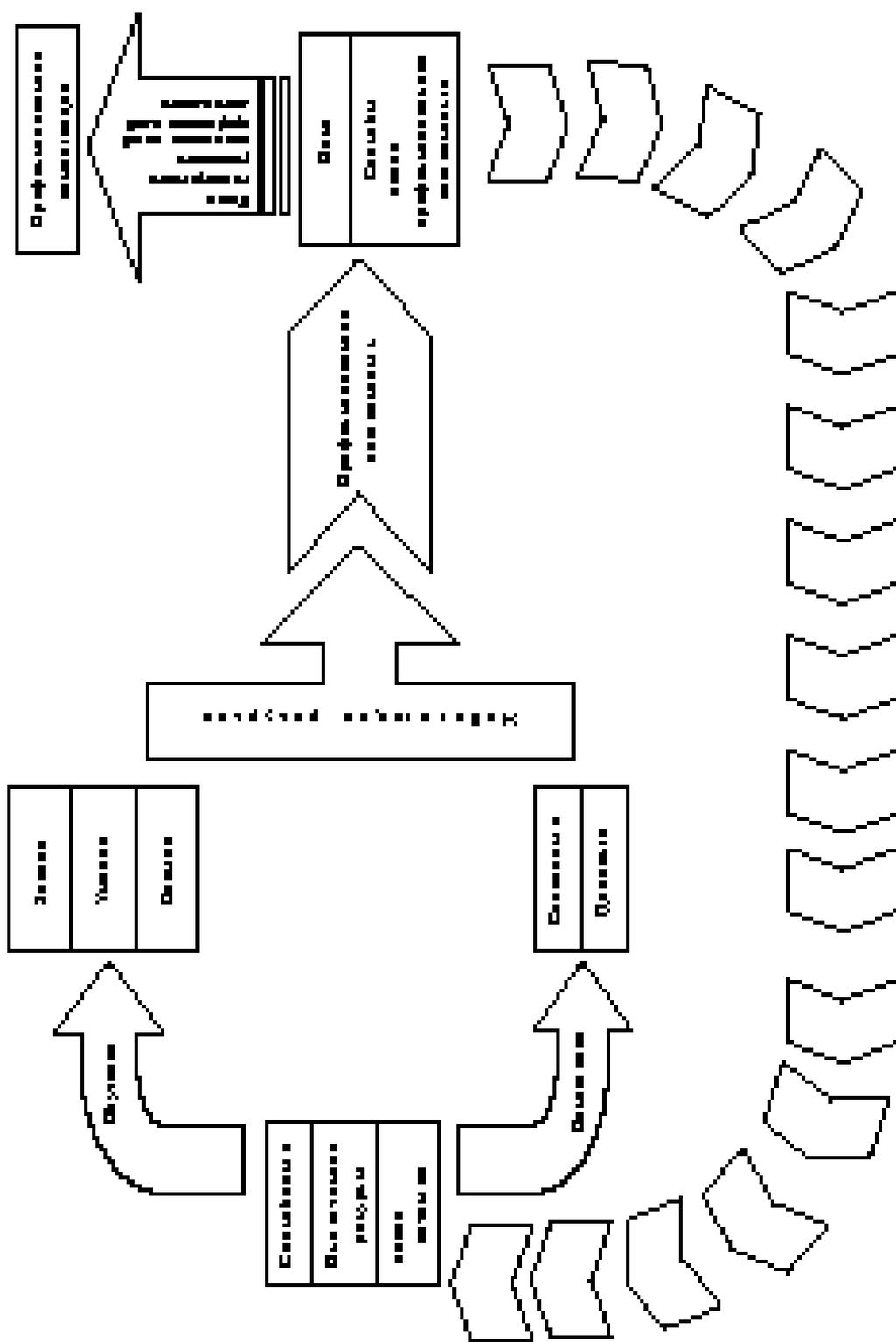


Рис. 1. Модель формирования профессиональной компетенции

обучения./ А. В. Хуторский – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

21. Гершунский, Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 3–7.

УДК 378.147

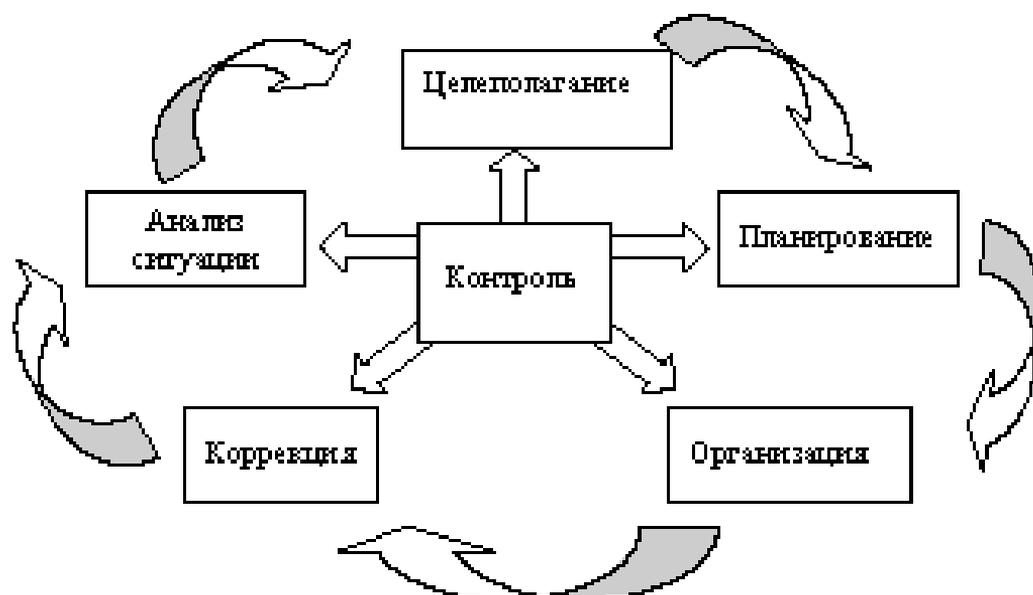


Рис. 2. Система самоуправления личностью

И. И. Макашина

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ДЛЯ МОРСКОГО ТОРГОВОГО ФЛОТА

В последнее время возросло влияние Мирового океана на развитие страны и потребность защиты ее национальных интересов во всех отраслях. С изменением политического и экономического устройства государства изменились системы и условия обучения кадров. Новые тенденции развития отрасли торгового судоходства обусловили необходимость реформирования системы морского образования, создали объективные предпосылки для обновления его содержания. Положение, которое занимает Россия в мировом торговом флоте, требует новых подходов к подготовке управленческого персонала, обеспечивающих эффективную работу его в современных условиях. Изучение программ подготовки менеджеров показало, что практика российского управленческого образования развивается, реализовываясь в разнообразных программах подготовки менеджеров. Однако это развитие отстает от роста

Библиографический список

1. **Стратегия** модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001.
2. **Шишов, С. Е.**, Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. / С. Е. Шишов, В. А. Кальней – М.: Пед о-во России, 2000. – 316 с.
3. **McClelland, D. C.** Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» / D. C. McClelland – American Psychologist Vol. 28. – № 1. – 1973. – 114 p.
4. **A. Green.** Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and USA. / A. Green. – L., 1992. – 156 p.
5. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе./ В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 8–14.
6. **Berufliche Kompetenzentwicklung.** Bulletin. August (4'99) – Berlin, 1999. – 252 p.
7. **Berufliche Kompetenzentwicklung.** Dezember (6'99) – Berlin, 1999. – 186 p.
8. **Шишов, С. Е.** Понятие компетенции в контексте качества образования. / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2 – 30 с.
9. **Поршнева, Б. Р.** Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: Дис ... д-ра пед. наук / Б. Р. Поршнева – Казань, 2004. – 425 с.
10. **Бобиенко, О. М.** Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук / О. М. Бобиенко – М.; РГБ, 2005. –186 с.
11. **Алюшина, Ю. И.** Наше видение модели специалиста. / Ю. И. Алюшина, И. А. Дмитриевская, Л. А. Ефимова // Научное обеспечение открытого образования: Научно - методический и информационный сборник. – М.: Мос. Гос. ун-т экономики, статистики и информатики, 2000. – с. 28–37.
12. **Олейникова, О. Н.** Система квалификаций в странах Европейского союза. / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева – М. – 2004.
13. **Чуракова, О. В.** Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе / О. В. Чуракова, И. С. Фишман – Самара: Изд-во «Профи», 2002 – 302 с.
14. **Шишов, С. Е.** Федеральный справочник «Образование в России» / С. Е. Шишов – М.: 2004.
15. **Байденко, В. И.** Компетенции в профессиональном образовании/ В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – с. 20–28.
16. **Хуторский, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2 – 60 с.
17. **Адольф, В. А.** Формирование профессиональной компетентности будущего учителя./ В. А. Адольф // Педагогика – 1998. – № 1. – С. 72–75.
18. **Зеер, Э. Ф.** Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых./ Э. Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5–11.
19. **Emirbayer, M** What is Agency? / Emirbayer M., Mische A. // American Journal of Sociology. – 1998. – Vol. 103 – № 4. – P. 962–1023.
20. **Хуторский, А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного

специалистов, предусматривающая:

- создание условий для сохранения и привлечения квалифицированных кадров в плавсостав и сферу управления морской деятельностью;
- сохранение и развитие структуры образования со специализацией на все виды морской деятельности;
- создание системы подготовки руководящих кадров органов государственной власти РФ, органов государственной власти субъектов РФ в области морской деятельности;
- обеспечение государственной поддержки в содержании и эксплуатации учебных судов, материально-технической базы образовательных учреждений морского профиля.

Речь идет о подготовке специалиста с высокой профессиональной культурой, имеющего глубокую фундаментальную подготовку, в первую очередь по дисциплинам экономико-управленческого цикла, и, главное, умеющего самостоятельно мыслить, анализировать и принимать эффективные решения.

Задача совершенствования системы подготовки менеджеров для МТФ приобретает особую актуальность. Сегодня не достаточно свести подготовку менеджера МТФ к простому набору знаний и умений, приобретаемых в процессе обучения. Система подготовки должна быть нацелена на постоянное накопление сущностных профессиональных свойств менеджера МТФ, адекватно отражающих специфику природы его профессионализма. Целью обучения должно стать формирование у обучаемого качества, сочетающего межпредметные, полипрофессиональные, культурологические и иноязычные знания.

Менеджеру МТФ необходимы знания в области экономики и управления предприятиями морской отрасли, в проблемах хозяйственной деятельности, правовых вопросах, знание техники транспорта и транспортной технологии, владение вычислительной техникой и иностранными языками, умение организовывать производственные процессы и создавать благоприятную творческую обстановку в коллективах предприятий и организаций морского транспорта. С целью совершенствования системы подготовки менеджеров МТФ и ее адаптации к международным требованиям в учебном процессе необходимо использовать не только нормативные положения, которые применяются в европейских странах, но и создавать интегрированные программы, направленные на формирование специалиста, обладающего полипрофильной когнитивностью. Термин «когнитивность» используется в широком смысле, обозначая сам акт познания или само знание. Полипрофильная когнитивность предполагает приобретение знаний разных профилей.

Изучение структур деятельности менеджеров МТФ – наиболее важный вопрос для данного исследования в плане взаимосвязи, взаимодействия, взаимообогащения функций вовлеченных областей профессиональной деятельности менеджеров МТФ. Знание этих функций определяет широту

новых требований.

Необходимость в менеджерах для морского торгового флота обусловлена уже тем фактом, что в наше время 75% всех транспортных перевозок в мире осуществляется морским торговым флотом. Поэтому подготовка будущих менеджеров для МТФ, специалистов в разных областях деятельности морской индустрии (фрахтование, перевозка, финансирование, страхование, экспедирование, хранение и т. д.) особенно актуальна.

От менеджеров морского торгового флота требуются знания эксплуатации флота (подбор кадров, их обучение, охрана здоровья, уровень заработной платы, работа с профсоюзами, заключение трудовых соглашений), маркетинга (исследование рынков, связи с организациями, продвижение рекламы, учет провозной способности на рынках балкерных и линейных перевозок), финансовых операций (привлечение капитала, контроль за движением наличности, различные виды учета, страхование, бюджет и др.). Непременными личными качествами менеджера МТФ должны быть энергичность, инициативность, способность быстро ориентироваться в меняющейся ситуации и находить решения, способность к компромиссам и общая благожелательность. Все эти качества должны быть основаны на профессиональной эрудиции и совершенном владении английским языком.

Выполнение требований государственных образовательных стандартов и международной морской организации, особенно к практической подготовке будущих морских специалистов зависит от следующих обстоятельств:

- расширение требуемого круга практических навыков (работа в многоязычном экипаже, внесение в обязательные квалификационные требования противопожарной, медицинской и других видов специальной подготовки);
- ускорение прогресса в разработке и внедрении новых технологий, знание которых необходимо выпускнику;
- резкое сокращение учебных и учебно-производственных судов в России и отсутствие перспективы их пополнения;
- отсутствие национальной системы стандартов качества подготовки менеджеров МТФ;
- отсутствие у обучающегося определенного уровня практической подготовки для работы в области морского торгового мореплавания.

Выполнение указанных требований подразумевает специальную подготовку преподавательского состава, наличие в учебном заведении большого объема лабораторного и тренажерного оборудования и его постоянное обновление, что в свою очередь требует больших капиталовложений.

Развитие морского транспорта как неотъемлемой части единой транспортной системы России определено подпрограммой «Морской транспорт», являющейся логическим продолжением федеральной целевой программы «Возрождение торгового флота России», в которой одним из наиболее важных моментов, выступает подготовка высококвалифицированных морских

деятельности, так как отражаемые в них структуры являются основными компонентами реальной деятельности.

Связи между блоками представленной системы являются функциональными, т.е. обеспечивают их взаимодействие в достижении цели – подготовленности процесса формирования полипрофильно-коммуникативной когнитивности. В ходе процесса формирования системы определяется ее компонентный состав, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами и происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели.

Первым блоком является готовность студентов к образовательным действиям. *Один из основных компонентов отражает потребность общества в менеджерах МТФ.* Потребность отрасли в менеджерах МТФ, объясняется вхождением России в мировое сообщество, развитием рыночных отношений, что невозможно без подготовки управленческого персонала, способного работать в новых условиях. Профессиональная культура менеджеров МТФ становится ведущим ресурсом в социально-экономическом развитии морской отрасли.

Следующий компонент первого блока представляет собой текущую полипрофильно-коммуникативную когнитивность студента, которая имеет следующее содержание:

- начальные профессиональные знания;
- базовые знания о родственных профессиональных группах;
- начальные иноязычные знания;
- коммуникативная способность;
- элементарный опыт межкультурного общения;
- лингвострановедческие знания.

Кроме вышперечисленного, полипрофильно-коммуникативная когнитивность предполагает эмоциональное содержание. Любые действия, выполняемые субъектом деятельности, имеют эмоциональную окраску. Эмоциональные процессы не противопоставляются процессам познавательным, как внешние, исключаящие противоположности. Это единство эмоционального и интеллектуального, зависимые компоненты конкретной деятельности (в нашем случае полипрофильно-коммуникативной). Текущая полипрофильно-коммуникативная когнитивность подразумевает некое состояние, уже сформированное на момент начала текущего преобразовательного действия и готового к изменениям, задаваемым педагогом, использующего соответствующие средства.

Противоречие между желаемым и действительным отражается в соответствующих эмоциональных переживаниях, стимулирует мотивационную функцию энергетической возможности и детерминирует, направляет текущую полипрофильно-коммуникативную когнитивность. У обучаемого должна сформироваться потребность в овладении тем содержанием, которое предлагается для изучения. Появляется дополнительная мотивация усвоения

профессиональной деятельности, способствует систематизации состава, содержания интегрированной профессиональной деятельности, выраженной в объектах и процессах деятельностного содержания, а так же в действиях осмысления изучаемой деятельности.

В целях совершенствования процесса обучения указанных специалистов, нами была разработана образовательная ситуация подготовки менеджеров для МТФ, рассматриваемая нами как подсистема учебной деятельности, направленная на создание условий деятельности учения. Эта подсистема включает в себя ряд компонентов, взаимодействие которых при организованном управлении ведет к формированию его полипрофильно-коммуникативной когнитивности.

Мы соотносим полипрофильно-коммуникативную когнитивность со способностью человека справляться с теми или иными социальными ролями, умением создавать т. н. «межличностное пространство», осуществлять профессиональное общение с представителями разных профилей, делать собственные коммуникативные действия понятными для окружающих людей и др.

Образовательная ситуация подготовки менеджеров МТФ должна строиться на основе анализа их профессиональной полипрофильной деятельности.

Нами была разработана общая дидактическая модель образовательной ситуации процесса формирования полипрофильно-коммуникативной когнитивности будущих менеджеров МТФ как основы их профессиональной культуры. В основе модели лежит ситуационно-функциональный подход, разработанный Э. Г. Малиночкой. В образовательном взаимодействии функционируют два участника – наставник и учащийся. В сознании и окружающей обстановке у них существует действительный центр. Наставник из своего центра передает учащемуся информацию о сложившейся или задаваемой социальной ситуации, включая задачу, которую надо решить. Эта информация попадает в действительный центр учащегося, в котором (в памяти) хранится освоенная им информация и находится действительный орган личности. Здесь принимается решение и выполняются побуждения на выполнение действий. Побуждения приводят в движение действительный инструментарий социализации учащегося [1].

Итак, при разработке ситуативно-функциональной модели процесс формирования полипрофильно-коммуникативной когнитивности будущих менеджеров МТФ в ходе их профессиональной подготовки в вузе был представлен как сложная, динамическая система, в которой выделен ряд структурных компонентов [2, с. 16]. Мы сочли возможным применить моделирование, позволяющее описать объект с точки зрения его компонентов и функций и как результат выявить характеристики профессиональной деятельности менеджера МТФ.

Функциональные блоки выделены в качестве составляющих системы

когнитивности студентов подразумевает создание условий и предпосылок, позволяющих приобрести новые знания и развивать уже имеющиеся. На основе педагогической образованности и информированности о состоянии полипрофильно-коммуникативной когнитивности студентов создается образовательная программа действий. Она состоит из совокупности конечного состояния полипрофильно-коммуникативной когнитивности студентов и действий преобразования профиля, коммуникативности и когнитивности.

Под конечным состоянием полипрофильно-коммуникативной когнитивности студентов понимается сформированность профессиональной компетентности будущего менеджера МТФ, т. е. глубокое знание сущности выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков. Полипрофильно-коммуникативная когнитивность будущего менеджера МТФ выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение, позволяющее достигнуть значимого результата.

Полипрофильно-коммуникативная когнитивность будущего менеджера МТФ предполагает наличие у него умения актуализировать накопленные полипрофильные знания и умения и в нужный момент использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций, ключевых квалификаций и ключевых компетенций.

При проектировании образовательной программы действий необходимо опираться на те мотивы, которые, в конечном итоге, привели студентов в вуз, и которые определяют характер его учебной деятельности. На деятельность студента в вузе огромное влияние оказывает наличие (или отсутствие) у него глубокого интереса и склонности к будущей профессиональной деятельности. В этом случае действия преобразования профиля, коммуникативности и когнитивности вызовут у обучаемого глубокое эмоциональное удовлетворение, чувство радости от приобретаемых знаний, от овладения общими учебными и профессиональными умениями и навыками.

Третий блок представлен средствами формирования полипрофильно-коммуникативной когнитивности студентов, включающим содержание соответствующей когнитивности и инструментарий ее формирования. *Первый компонент включает состояние (конечное, программное) формируемых свойств студентов – субъектов деятельности и изобразители формируемых свойств (носители информации).*

Конечное состояние формируемых свойств обучаемых – будущих менеджеров МТФ изучается нами с установкой на вид их будущей деятельности и с учетом обучающей системы, где эта готовность развивается и формируется.

Конечное, программное состояние формируемых свойств рассматривается как целостное личностное образование, предполагающее умение самостоятельно мыслить и принимать нестандартные решения в ситуациях из профессиональной деятельности.

дополнительных знаний. Внутренними условиями проявления мотива является потребность общества в менеджерах МТФ и текущая полипрофильно-коммуникативная когнитивность.

В качестве мотивов формирования заданного качества и, как следствие готовности студента к образовательным действиям, могут выступать:

- непосредственный интерес к будущей профессии;
- осознание важности получаемых знаний для достижения определенных целей в жизни сегодня и в будущем;
- желание испытать и проявить свои способности;
- потребность утвердиться в иерархии социальных отношений в группе;
- необходимость получить одобрение преподавателей, родителей и друзей.

Присутствие текущей полипрофильно-коммуникативной когнитивности студента как основы образовательной возможности предстоящего действия и присутствие мотива как стремления достичь поставленной цели, обуславливают постановку цели действия, которая выступает как цель обогащения полипрофильно-коммуникативной когнитивности.

Второй блок модели представлен готовностью педагога к формированию полипрофильно-коммуникативной когнитивности студентов, состоящей из трех компонентов. *Первый компонент – это педагогическая образованность.* Педагог должен иметь не только специальное образование, включающее знание психолого-педагогических дисциплин, но и обладать новыми технологиями, формами, методами, приемами, средствами обучения и воспитания, а также владеть навыками межпредметной организации процесса обучения. Именно педагогическая образованность определяет качество усвоения образовательного материала. Педагогическая образованность подразумевает программу педагогических действий, целью которых выступает подготовка сознания обучаемого к восприятию новой значимой информации.

Педагогическая образованность предполагает профессиональную компетентность и устойчивую мотивацию на профессиональное творчество; организацию поисковой познавательной деятельности студентов на всех видах занятий; органическую связь содержания дисциплин с методами и средствами творчества; накопление практического опыта по решению творческих профессиональных задач; связь содержания обучения с проблемами отрасли, в нашем случае, морского транспорта.

Другим компонентом данного интегрального единства – готовность педагога к формированию полипрофильно-коммуникативной когнитивности, основы профессиональной культуры будущих менеджеров является информированность о текущем состоянии полипрофильно-коммуникативной когнитивности у студентов.

Информированность о состоянии полипрофильно-коммуникативной

целом, обеспечивает потребности предприятий и организаций отрасли в подготовке, повышении квалификации и переподготовке морских специалистов. В тоже время эта система должна постоянно улучшаться, что обусловлено развитием морской отрасли и требованиями, предъявляемым к морским специалистам вообще и к менеджерам МТФ, в частности. Наш подход к данной проблеме может способствовать достижению положительных результатов в подготовке морских специалистов.

Библиографический список

1. **Макашина, И. И.** Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота / И. И. Макашина, Э. Г. Малиночка. Монография. – Краснодар: КРО АПСН. 2007. – 44 с.
2. **Макашина, И. И.** Подготовка менеджеров для морского торгового флота / И. И. Макашина. Монография. – Краснодар: КубГУ. – 2007. – 137 с.

УДК 378.07.1

С. Е. Каплина

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Динамично развивающееся современное общество характеризуется мощным научным и технологическим прорывом, стимулирующим потребность в подготовке компетентных, профессионально мобильных специалистов, готовых вступить в сферу новых экономических отношений.

Необходимость разработки технологии процесса формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в ходе изучения гуманитарных дисциплин обусловлена гуманизацией общественной жизни, а также сложившейся ситуацией на рынке труда.

Сегодня, проектируя новое содержание образования, необходимо учитывать как условия мирового экономического сообщества, так и переориентацию ценностей в культуре. Эта тенденция меняет требования к образованию – задача педагогов не только в том, чтобы дать общее образование и профессию на том или ином уровне, но и в том, чтобы сформировать у молодежи предпосылки к постоянному, непрерывному в течение всей жизни образованию, получению новых специальностей и квалификаций.

Подготовка специалистов мирового уровня, знающих, умеющих и дееспособных, которые, придя на производство, будут знать больше, уметь лучше,

Второй компонент также включает в себя две составляющие: средства изменения проявлений студентами профиля, коммуникативности и когнитивности и средства осознания проектируемых проявлений профиля, коммуникативности и когнитивности. Указанные группы средств охватывают широкий набор материальных и идеальных средств обучения. К ним мы относим и процесс изучения иностранного языка, рассматриваемый нами как средство обучения профессиональной деятельности. Выделенные группы средств не изолированы друг от друга, а существуют во взаимосвязях и взаимообусловлены. Их совокупность носит средовой характер и обеспечивает возможность образовательных действий.

Совокупность готовности студента к образовательным действиям, готовности педагога к формированию названного качества и средств его формирования представляет собой подготовленность процесса формирования полипрофильно-коммуникативной когнитивности студентов.

Подготовленность процесса формирования полипрофильно-коммуникативной когнитивности студентов отражает состояние, в котором учащийся уже владеет знаниями, умениями, умеет практически их использовать, а также обладает высокой мотивацией к расширению опыта их применения в научном поиске, и готов к их дальнейшему совершенствованию. Таким образом, исходя из выдвигаемых нами замечаний, *под подготовленностью процесса формирования полипрофильно-коммуникативной когнитивности студента будем понимать целостное внутреннее свойство (интегративную способность), благодаря которому (которой) он может осуществлять соответствующую деятельность на определенном уровне качества.* Подготовленность полипрофильно-коммуникативной когнитивности студента можно представить в виде специфического внутреннего свойства человека, уровень образования которого позволяет ему реализовать свои потребности на заданном этапе обучения с дальнейшим ее развитием для применения в соответствующей сфере общественно полезного труда.

Менеджер, морского торгового флота – это не просто умелый работник, выросший в силу ряда причин и способностей до руководителя, а особая самостоятельная профессия, требующая высокого уровня специального образования. Современная модель подготовки будущих менеджеров МТФ основывается на создании школ бизнеса как многофункциональных образовательных, исследовательских, профессиональных центров в области менеджмента. Недостатком такого подхода является то, что центр тяжести обучения будущих менеджеров приходится не на базовое высшее профессиональное образование, а на дополнительное послевузовское образование. Это связано со спецификой управленческой профессии, которую, как правило, получают люди, уже имеющие практический опыт и осознанно подходящие к выбору дальнейшей карьеры.

Существующая система подготовки специалистов морского транспорта, в

– интегративные образовательные технологии, совмещающие ведущие методы и формы обучения как общенаучным, так и гуманитарным дисциплинам;

– технологии активного обучения, рассматриваемые в контексте многоуровневой дидактической системы по моделированию учебно-научного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста;

– технологии игрового обучения, развивающие креативность, способность студента мыслить нестандартно, быть независимым и самостоятельным в творческом самовыражении, ответственным в решении предстоящих производственных и межличностных вопросов.

В настоящее время педагогическая технология фактически является канвой всего педагогического процесса, представляя собой систему взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединенных единой концептуальной основой, целями и задачами образования, создающая заданную совокупность условий для обучения, воспитания и развития воспитанников и гарантирующая достижение поставленных целей.

Ориентируясь на возможности современных педагогических технологий в вопросе формирования профессиональной мобильности будущих специалистов, нами была предпринята попытка создания своей, новой, конкретной технологии формирования профессиональной мобильности у будущих специалистов средствами гуманитарных дисциплин. В нашем случае, *под технологией мы понимаем такое организационное, целенаправленное, преднамеренное педагогическое влияние и воздействие на образовательный процесс, при котором происходит обновление инструментальных и методологических средств педагогики и методики на основе интеграции педагогической науки и практики профессионального образования с целью развития профессиональной мобильности будущего специалиста.*

Для описания особенностей нашей технологии обучения мы исходим из того, что педагогическая технология всегда комплексна, т. е. не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип. На наш взгляд, интенсифицирующий потенциал профессионально-интегрированной технологии заключается в следующем:

– профессионально-интегрированное содержание является информационно более емким, чем «попредметное» и направлено на формирование умения мыслить системно, категориями [1];

– профессионально-интегрированное содержание обладает большими возможностями для формирования критического мышления обучаемых, т. к. позволяет им свободно оценивать факты, события, легче находить новые способы решения [2];

– учебный процесс, построенный на интегративной основе, способствует

чем те, кто там работает, является одним из приоритетных направлений в развитии профессионального образования в нашей стране. Проведенное теоретическое и практическое исследование показало, что научно-образовательной платформой подготовки специалистов такого типа является органичное взаимодействие предметов специальной и гуманитарной направленности. В результате такого взаимодействия «инженерный корпус» страны будет пополняться специалистами, способными свободно распоряжаться своим главным капиталом – квалификацией и высоким уровнем образованности, культуры и мобильности.

Такое направление развития современного технического образования обусловило необходимость использования в образовательном пространстве новых технологий, методов, форм и средств обучения, учитывающих особенности общественного сознания и направленные на формирование профессиональной мобильности будущего специалиста. В отличие от традиционной системы обучения современные технологии в большей степени повышают адаптивные возможности человека, его стрессоустойчивость, обязывают будущих специалистов специализироваться не только в области естественных и технических наук, но и совершенствовать свою гуманитарную подготовку.

Анализ современных педагогических технологий, используемых в системе высшего профессионального образования, позволил нам выделить те из них, которые в наибольшей степени способствуют эффективному формированию профессиональной мобильности будущего специалиста, а именно:

- технологии проблемного обучения, направленные на активизацию мыслительной деятельности в процессе решения студентами познавательных задач;
- профессионально-ориентированные технологии, предполагающие всестороннюю профессиональную подготовку будущего специалиста, его способность к научно-исследовательской деятельности;
- технологии диагностики и самодиагностики познавательных возможностей и личностных качеств будущих специалистов;
- современные информационные технологии, позволяющие лучше понять структуру и сущность изучаемых явлений и раскрывающие принцип наглядности на качественно новом уровне;
- технологии дифференцированного и индивидуализированного обучения;
- модульно-блочные технологии;
- игровые технологии;
- технологии развивающего обучения с ориентацией на потенциальные возможности студента и их реализацию в познавательном процессе;
- технологии личностно-ориентированного обучения, опирающиеся на принципы природосообразности и культуросообразности, сотворчество (студент-студент, преподаватель-студент), диалогичность учебно-воспитательного процесса;

- актуализация профессионально-личностного потенциала;
- формирование метапрофессиональных образований: обобщенных знаний, умений, навыков, действий, компетенций;
- приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- расширение содержания учебных программ посредством использования межпредметных связей между гуманитарными и естественно-научными дисциплинами;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса.

Профессионально-интегрированная интенсивно-коммуникативная технология формирования профессиональной мобильности будущего специалиста в процессе изучения гуманитарных дисциплин раскрывает цели, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия участников педагогического процесса и основывается на следующих принципах: целеполагания и осознанной перспективы; модульности; динамичности и оперативности; интеграции; интенсификации; проблемности; индивидуализации; коммуникативного подхода; личностно-деятельностного подхода.

Рассмотренные принципы обучения, ориентируют студентов на овладение опытом саморазвития, включают систему гуманистических ценностей, связанных с прогрессом науки, новыми политическими, экономическими, культурными отношениями в обществе, которые используются в практическом умении самооценивания, самопрограммирования, самопроектирования своей будущей профессиональной деятельности.

Согласно современной системе образования, будущий специалист должен достаточно легко ориентироваться на рынке труда к структурным изменениям рабочих мест, поэтому в разрабатываемую технологию обучения мы включили такие формы работы как, организационно-деловые игры, научно-исследовательская работа, «погружение в специальность» и другие. Цель таких форм работы ? разнообразить процесс обучения, придать ему эмоциональный оттенок, показать студентам то, как изучаемая гуманитарная дисциплина находит проявление в профессиональной сфере, делает процесс обучения легким, быстрым и приятным, способствует развитию профессиональной мобильности.

Такая организация учебного процесса позволяет раскрыть следующие метапрофессиональные качества, приобретаемые личностью:

- *ценностный опыт*, связанный с общечеловеческой культурой, идеалами, убеждениями, традициями, нравственными нормами, интересами и предпочтениями;
- *опыт рефлексии*, накапливаемый путем соотнесения человеком знания о своих возможностях и целесообразности преобразования в предметном мире;
- *опыт целеполагания* и целеосуществления, помогающий соотносить собственные потенции с постановкой целей, которые личность желает до-

ет развивает способность видеть нечто общее за внешне разнокачественными процессами [3];

– интегрирование содержания гуманитарных и специальных дисциплин нацелено на формирование диалектического мышления студентов за счет использования проблемных ситуаций и межпредметных задач различных уровней трудности;

– интеграция разнохарактерного содержания усиливает познавательный интерес, повышает личностную и профессиональную мотивацию изучения интегрированной дисциплины.

Традиционно студент технического вуза видит себя либо в системе «человек-знак», либо «человек-техника». Между тем профессиональный, а особенно карьерный рост специалиста технической сферы требует сегодня умения общаться в системе «человек-человек». Это вызвано необходимостью как прямого, так и дистанционного общения специалиста с отечественными и иностранными коллегами, в решении производственных задач в системе «руководитель-подчиненный», «подчиненный-руководитель» [4, с. 36].

Таким образом, коммуникативная компетенция – категорический императив времени, поскольку умение взвешенно и правильно говорить, используя богатый словарный запас, вести дискуссии, принимать весь информационный поток, имеющий отношение к общему делу, и передавать его далее по инстанциям – все это приводит к сохранению и налаживанию деловых, позитивных взаимоотношений [5, с. 164]. Без обладания коммуникативной компетенцией, приобретаемой в ходе языковой социализации, таких квалифицированных специалистов общество может не получить.

Специфика технологии обучения иностранному языку, как ни одна другая учебная дисциплина зависит от цели его изучения. В техническом вузе ведущая цель обучения иностранному языку – способствовать профессиональному становлению, воспитанию и развитию студентов средствами данной учебной дисциплины на основе и в процессе практического овладения ими иноязычной речевой деятельностью. *Целью, разрабатываемой нами профессионально-интегрированной интенсивно-коммуникативной технологии обучения иностранному языку, является формирование профессионально-мобильной личности специалиста на основе развивающего, образовательного и воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык».*

Предлагаемая профессионально-интегрированная интенсивно-коммуникативная технология формирования профессиональной мобильности будущего специалиста в процессе изучения гуманитарных дисциплин дала возможность сформулировать ряд задач, которые необходимо решить преподавателю с целью формирования профессиональной мобильности специалиста:

– стимулирование и мотивирование профессионального развития, роста, карьеры;

стичь в преобразовании себя и окружающей действительности;

– *опыт сотрудничества*, складывающийся при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности и способствующий при необходимости объединению творческих усилий.

Становление профессионально-мобильного специалиста с широким научным кругозором в условиях разрабатываемой нами технологии обучения наиболее успешно решается при интегрированном подходе. Наиболее перспективным нам видится направление интеграции, связанное с проникновением гуманитарного знания и его методов в содержание общественно-научных и технических дисциплин и осуществляемое средствами самих преподаваемых предметов, а также его обратный процесс.

Реализуя интегративный подход, мы, не нарушая системности изучаемых дисциплин, разрабатываем интегрированный курс по формированию профессиональной мобильности будущего специалиста при изучении гуманитарных дисциплин. Целью курса является формирование профессионально-значимых, личностных и интеллектуально-логических умений будущего специалиста при обучении иноязычной речевой деятельности и отражающих развитость определенного типа профессиональной мобильности (предметно-информационного, профессионально-личностного, личностно-творческого типа). Структура содержания курса по формированию профессиональной мобильности будущего специалиста при изучении иностранного языка как одной из гуманитарных дисциплин представлена в таблице.

Гуманитарные дисциплины являются ресурсом освоения данного спецкурса, направленного на развитие у студентов междисциплинарного интеллектуального мышления, профессионально-значимых умений, индивидуально-личностных качеств, в совокупности создающих прочный фундамент для формирования одного из уровней профессиональной мобильности будущего специалиста.

Для успешного протекания процесса формирования профессиональной мобильности будущего специалиста при изучении предметов гуманитарного цикла определены следующие педагогические условия:

1) *создание* путем выявления ключевых компетенций и квалификаций, метапрофессиональных качеств специалиста и особенностей в обучении гуманитарным предметам студентов (в содержании, технологии, методах обучения и т. п.) единой системы формирования профессиональной мобильности специалиста, способствующей максимальной адаптации будущего профессионала на рынке труда;

2) *проведение* гуманистически ориентированной диагностики и самодиагностики субъектности (личностных, гражданских, профессиональных качеств) будущего специалиста как основы оптимального и результативного осуществления индивидуальной профессиональной мобильности;

Структура содержания технологии обучения иностранному языку будущих специалистов с целью формирования профессиональной мобильности

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ		СОДЕРЖАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ОБУЧЕНИЯ			УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ		
1		2			4		
		3			5		
НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП	Классический опыт личности	<ul style="list-style-type: none"> - профессиональные и личностные знания о профессии; - личностные знания о профессии; - самообразование, постоянное совершенствование навыков профессионального роста 			<p>общеевропейский общепрофессиональный текст;</p> <p>тренинговые кейсы/материалы за курсы средней школы/вуза</p>		<p>адаптированные тексты общепрофессиональной направленности, способствующие закреплению профессионального выбора</p>
	Способы деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - развивать языковые навыки и умения; - формировать навыки и умения профессионального общения; - развивать коммуникативные и организационные навыки 			<p>тренинговые и закрепление усвоенного ранее учебного материала;</p> <p>литературные и диалогические кейсы и материалы</p> <p>общепрофессионального текстово-грамматического материала</p>		<p>развитие навыков чтения и перевода как опосредованной формы общения;</p> <p>чтение и перевод отрывков (со словарем) с целью не только по языку, но и по содержанию</p>
	Творческая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> - творческая установка; - опыт наглядный - профессиональный опыт, самостоятельность; - развитие навыков творческой деятельности; - уверенность в себе - развитие индивидуальности профессионального труда 			<p>творческие и исследовательские задания</p> <p>творческие задания на основе профессионального материала</p>		<p>развитие навыков чтения и перевода как опосредованной формы общения;</p> <p>чтение и перевод отрывков (со словарем) с целью не только по языку, но и по содержанию</p>

1	2	3	4	5
	Спыт опытный личности	<ul style="list-style-type: none"> -по значимой деятельности -мотивационной сферой; -профессиональные привязанности, коллективы; -материальность, личностный и профессиональные ожидания 	<p>формирование положительных личностных качеств и развитие ценностных ориентаций, навыков, компетенций, способностей в данной профессии;</p> <p>развитие интереса к чтению и творчеству студента в учебной деятельности и профессиональной деятельности и документации</p>	<p>формирование положительных личностных качеств и развитие ценностных ориентаций, навыков, компетенций, способностей в данной профессии;</p> <p>развитие интереса к чтению и творчеству студента в учебной деятельности и профессиональной деятельности и документации</p>
Когнитивный опыт личности		<ul style="list-style-type: none"> -функциональная, специальная, научная, интеллектуальная подготовка; -овладение нормами профессионального общения, этикетами нормами профессии; -знание профессиональной сферы своей профессии 	<p>развитие профессиональных и личностных качеств;</p> <p>тренировка Государственного образца профессионального стандарта</p>	<p>тексты по инженерной деятельности;</p> <p>оригинальные тексты технической документации</p>
Способы деятельности		<ul style="list-style-type: none"> -овладение нормами профессиональной деятельности; -умение сотрудничать, выступать в коллективе, ладить с коллегами; самокритичность; -готовность к изменениям; -приспособление себя к профессии и профессиям себе; -саморазвитие профессиональных способностей 	<p>личностные качества и профессиональные качества личности по инженерной деятельности и бизнес-коммуникациям</p>	<p>чтение и творчество (без словаря) с использованием основной информации;</p> <p>чтение и творчество отчасти с использованием текстов технических документов;</p> <p>формирование навыков перевода технической документации</p>

0 СЮЖЕТНЫЙ ЭТАП

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5
	<p>Теоретическая деятельность</p>	<ul style="list-style-type: none"> - самостоятельная самостоятельность в решении профессиональных проблем; - умение в соответствии на общепсихологические и личностные особенности; - творческий подход к решению профессиональных задач; - в овладении индивидуальными основными методическими умениями 	<p>участие в диалогических формах спелево взаимодействия всех видов толков;</p> <p>выбор опыта чувства и раскованности в плане умения учебного материала за счет индивидуальной подготовки работы;</p> <p>формирование навыков в адекватной оценке личности в своих возможностях, способностей, достижений и стремлений в процессе индивидуальной коммуникации;</p> <p>освоение универсальных стратегий и тактик работы, общения или навыков профессий;</p>	
<p>3 этап 3 этап</p>	<p>Опыт освоения личности</p>	<ul style="list-style-type: none"> - приобретение положительного эмоционального настроя; - наличие позитивной д-концепции; - профессиональные ценности, идеалы, менталитеты 	<p>формирование глубокого интереса к профессии через языковую коммуникацию;</p> <p>активная позиция личности по поводу профессиональных повторов в процессе изучения иностранного языка;</p> <p>обновление профессиональных ценностей, переоценка профессиональных позиций;</p>	<p>формирование тексты по специальности;</p> <p>специальные тексты в сфере тексты тексты и свой опыт в личном</p>
	<p>Ключевый опыт личности</p>	<ul style="list-style-type: none"> - уверенность в себе - профессиональные знания, навыки и умения; - развитие профессионального мышления; - профессиональная обучаемость 	<p>общедоступная, научно-популярная;</p> <p>терминально-лексическая лексика;</p> <p>тренировка для развития умения и профессиональной уверенности;</p> <p>речевая деятельность, не выходящая в Государство по индивидуальному языку</p>	

1	2	3	4	5
	Способы деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - профессиональное мастерство; - владение несколькими видами профессиональной деятельности в разных профессиях; - самостоятельность в профессиональной деятельности; - гибкая схема социальных ролей в профессии; - конкурентно способность, умение выжить в сложной конкурсной среде; - профессиональной деятельности 	<p>свободное личностное и деятельное высказывание по специальности;</p> <p>участие в коллективных ролевых и деловых играх</p>	<p>чтение и перевод художественных текстов без словаря с целью по изучению лингвистического шифра или изучению профессиональной специализации;</p> <p>совершенствование профессиональных умений, участие в конкурсах и профессиональных олимпиадах;</p> <p>развитие умений анализировать и рефлексивности профессионального материала</p>
Творческая деятельность		<ul style="list-style-type: none"> - самостоятельное профессиональное творчество; - осознанное духовное обогащение, изменение себя средствами профессии и наоборот; - индивидуальность в профессиональном труде; - гибкая трансформация в рамках профессии, вне ее 	<p>активное участие личности в ролевых и деловых играх;</p> <p>развитие умений проектирования, моделирования, менеджмента в профессии;</p> <p>умение изменять профессиональную направленность в рамках группы смежных профессий;</p> <p>применение межпрофессионального опыта в профессии;</p> <p>совершенствование умений рефлексивности, анализирования профессиональных источников по специальности</p>	
Цели профессиональной личности		<ul style="list-style-type: none"> - участие в профессиональной деятельности; - сотрудничество между специалистами ступеней деятельности; - признание себя как профессионала; - профессиональная активность 		<p>установление профессионального целеполагания;</p> <p>развитие мотивов реального включения в профессиональную деятельность;</p> <p>готовность к самодеятельности, самостоятельной деятельности;</p> <p>профессионализм и ответственность;</p> <p>профессионализм и ответственность в профессиональном образовании</p>

3) *развитие* у студентов положительной мотивации к формированию профессиональной мобильности через изучение гуманитарных дисциплин, а также ориентация студентов на личностное и профессиональное жизнетворчество, развитие культуры самопознания, саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования;

4) *использование* в процессе обучения современных дидактических технологий, способствующих эффективному формированию профессиональной мобильности будущего специалиста;

5) *осуществление* междисциплинарной интеграции знаний, образовательных технологий с целью развития субъектного потенциала личности студента как основы формирования профессиональной мобильности будущего специалиста;

6) *вооружение* преподавателей вуза знаниями о сущности, содержании и технологии формирования профессиональной мобильности будущего специалиста, а также теорией и методикой преподавания гуманитарных дисциплин;

7) *разработка и внедрение* научно-обоснованной модели процесса формирования профессиональной мобильности будущего специалиста в при изучении гуманитарных дисциплин.

Все вышеперечисленные педагогические условия тесно взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. Данные условия учитывают современные тенденции и перспективы подготовки инженерных кадров, исходят из современной парадигмы образования и опираются на имеющийся опыт отечественных и зарубежных школ в подготовке профессионально-мобильных специалистов.

Функционирование предложенной нами системы, направленной на формирование профессиональной мобильности специалистов в процессе изучения предметов гуманитарного цикла было проверено экспериментальным путем на базе Читинского государственного университета. Результаты проведенных экспериментов подтвердили наличие положительной динамики в процессе становления профессионально-мобильной личности специалиста.

Библиографический список

1. **Околелов, О. П.** Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития / О. П. Околелов // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 45–50.

2. **Леденев, Ю. И.** Интегративность как принцип преподавания иностранных языков на специальном факультете / Ю. И. Леденев // Лингвистическое образование: профессия, миссия, карьера: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. / Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. – С. 159–163.

3. **Лаврентьев, Г. В.** Формирование интегративной культуры будущих специалистов в процессе обучения студентов инженерно-экономического факультета

к постоянному профессиональному росту, поиску оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуальными-психологическими особенностями человека» [1, с. 34]. В педагогическом процессе по мере продвижения индивида в пространстве профессиональной подготовки содержание компонент структуры личности изменяется, происходит развитие сложных профессионально обусловленных констелляций (взаимное расположение), интегрируются компоненты разных структур, обуславливающих профессиональную квалификацию. Вектором направленности управляемого педагогического процесса являются требования к специалистам со стороны профессии.

Каждой профессии присущи внешние постоянные социальные условия, характеризующие ее специфику. Исходя из признака предметной области труда, Е. А. Климов выделил следующие типы профессий: человек – живая природа; человек – техника и неживая природа; человек – человек; человек – знаковая система; человек – художественный образ [3]. В этой классификации профессию экономиста автор относит к типу *человек – знаковая система* и в характеристике предметного мира этой профессии выделяет естественные и искусственные языки, условные знаки, символы, цифры, формулы и другие характеристически признаки деятельности [Там же, с. 191–192].

Вместе с тем, идея усовершенствования человеком мира профессионального труда и приспособления ее к внешним требованиям среды ведет к расширению границ предметных объектов. В этом случае происходит интеграция разных типов профессий, что в полной мере относится к экономической профессии. Деятельность в финансовых институтах – банках, биржах, инвестиционных фондах, страховых компаниях и в других экономических организациях требует широкого включения специалиста экономического профиля во внешнее взаимодействие с разными субъектами и группами населения разного возраста и разной образованности. Экономическая глобализация обуславливает международное взаимодействие. Сегодня редкий российский банк не использует карточки международных платежных систем, а банки, имеющие валютную лицензию (более 800 коммерческих банков из 1189 банков на 1.01.2007 г.) при выполнении операций включаются в технологическое взаимодействие с иностранными банками.

Приспособление профессии к требованиям развивающейся экономики обуславливает межличностное взаимодействие, а профессию современного экономиста в классификации Е. А. Климова следует также отнести, по нашему мнению, к типу «человек – человек».

В ряде литературных источников есть указание на то, что подготовка специалистов в развитых странах ведется на базе профессиональных стандартов – модели профессии, содержащей необходимые специалисту компетентности. В нашей стране для подготовки специалистов экономического

/ Г. В. Лаврентьев, А. В. Нечаева // Инженерное образование. – 2007. – № 4. – С. 164–173.

4. **Макаев, Х. Ф.** Профилирование иноязычной подготовки студентов как фактор повышения мотивации к профессиональному и карьерному росту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Х. Ф. Макаев. – Ижевск. – 2005. – 297 с.

5. **Акопова, К. А.** Роль языковой социализации современной студенческой молодежи в процессе формирования ее профессиональной компетенции / К. А. Акопова // Иностранные языки в образовательном пространстве вуза: сб. науч. тр. – Ново-черкасск. – 2007. – С. 163–166.

УДК 374.1

Л. Д. Медведева, А. В. Хмелевский

ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Развитие рыночных отношений в России оказало существенное влияние на сферу профессионального образовательного. Получив законодательную поддержку, начал динамично развиваться сектор негосударственного образования. Тем самым в стране был создан рынок образовательных услуг. Чтобы удерживать конкурентную позицию на рынке, каждое учреждение профессионального образования должно приспосабливается к условиям рынка, ориентируясь на требования работодателей и повышая качество подготовки специалистов.

Парадигма современного профессионального образования связывается с идеей личностно-ориентированного обучения, которая нашла отражение в исследованиях В. П. Беспалько, К. Я. Вазиной, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, В. А. Сластенина, И. С. Якиманской и др.; прослеживается в теории деятельности у В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, В. Д. Шадрикова и др., в теории личности у А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова, А. Х Маслоу, в теории индивидуализации у Г. А. Берулавы, Н. А. Завалко и др.

Личностное развитие в процессе подготовки, по выражению В. А. Сластенина, можно рассматривать как «приращение, обогащение психики человека», которое является не суммативным, а интегрированным, образующим новое качество в результате изменения мотивационно-целевого, когнитивного, технологического и оценочного компонент в структуре личности будущего специалиста [4, с. 79]. Профессиональное развитие, определяется как «формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность

Свойства и качества выпускника составляют качественный результат педагогического процесса, выраженный на языке компетентностей специалиста. В исследованиях В. И. Байденко, А. С. Белкина, И. А. Зимней, Э. Ф. Зеера, А. М. Новикова, Ю. Г. Татура и др. *компетентности* рассматриваются как сочетание квалификации с социальным поведением и используются на рынке труда для внешней оценки подготовленности специалиста к профессиональной деятельности. Внутренними характеристиками оценки эффективности и результативности педагогического процесса выступают академическая успеваемость, активность личности в обучении, умственная самостоятельность, эквивалентом которых является педагогическая балльная оценка. Накопленный в подготовке личностный потенциал трансформируется в профессиональные компетентности, которые можно оценить только в профессиональной деятельности. Поэтому на этапе завершения подготовки он имеет только вероятностный характер: хорошие результаты (педагогические оценки) обучения – это еще не успех, а ожидание успеха.

При выборе специалистов на конкретное рабочее место экономические субъекты (предприятия, банки и т. д.) руководствуются критериальным аппаратом задачно-практического подхода к специалисту и оценивают профессиональные компетентности претендента, принимая во внимание уровень его квалификации.

Профессиональные компетентности выпускника оцениваются работодателем с помощью различных методик как вероятность соответствия уровня профессионализма претендента требованиям рабочего места. Используя модель специалиста, можно в учебном процессе оценивать уровень готовности личности к профессиональной деятельности с точки зрения работодателя. Для этого необходимо выделить в модели диагностируемые характеристики, являющиеся базовыми при формировании профессиональных компетентностей специалиста. К *базовым* характеристикам мы относим личностные качества и свойства, развитие которых обуславливает наличие или развитие у личности сопутствующих качеств и свойств.

Теоретические предпосылки, требования Государственного образовательного стандарта и требования к специалистам со стороны экономической профессии позволили нам разработать ряд моделей для разных экономических специальностей и квалификационных уровней подготовки. На примере специальности финансов и кредита специализации «Банковское дело» выберем из модели специалиста базовые характеристики. Итак, специалисту необходимы следующие *системные знания и комплексные умения*:

- основ экономической политики, методов и инструментов регулирования экономических процессов на национальном и мировом уровнях;
- устройства государственных и муниципальных финансов и финансово-кредитной системы;
- на научной основе организовывать свой труд с применением совре-

профиля такие стандарты не разработаны. Учреждения профессионального образования при подготовке специалистов руководствуются Государственным образовательным стандартом, в котором определены квалификационные требования к уровню подготовки специалистов. Однако в них не отражаются требования к личностным качествам и свойствам специалиста, необходимым для успешной профессиональной деятельности.

В педагогике профессионального образования в исследованиях С. Я. Батышева, Р. В. Габдреева, Д. И. Зюзина, Н. С. Казанковой, Л. Г. Семушиной, Е. Э. Смирновой, Н. Ф. Талызиной, Ю. Ф. Шуберта и др. используется «*модель специалиста*», включающая описание необходимых специалисту знаний, умений, качеств. С появлением Государственных образовательных стандартов подготовка специалистов стала ориентироваться на эти требования, а модель специалиста стала дополняться традиционными личностными качествами (ответственность, общекультурная грамотность, психическое здоровье и др.) и свойствами, определяемыми спецификой профессиональной деятельности.

В литературных источниках нам не встретилось исследований, посвященных модели специалиста экономического профиля. Вместе с тем, необходимость такой модели, которая бы отражала личностные качества и свойства специалиста, вытекающие из специфики экономической профессии и успешной профессиональной деятельности, актуализировалась в условиях конкурентного отбора специалистов на рынке труда. Чтобы реализовать собственные профессиональные ожидания соответственно поставленным целям, индивид должен самостоятельно управлять своим личностным и профессиональным развитием в период подготовки. Для этого ему необходимо иметь нормативный образ себя в будущей профессиональной деятельности и правильно оценивать свои возможности на рынке экономического труда. Поэтому для всех субъектов педагогического процесса необходим эталон ориентации, выходящий за рамки Государственных образовательных стандартов – модель специалиста. *Моделью специалиста мы назовем системное описание на языке профессиональных компетентностей личностных и квалификационных черт дипломированного работника определенного уровня подготовки, обеспечивающих ему мобильность и конкурентную позицию на рынке труда, адаптацию в профессиональной среде и успешное выполнение трудовых функций в поле профессии.*

Требования к предметной подготовке выпускника, его профессиональные свойства и профессионально значимые личностные качества в структуре модели специалиста представлены в виде отдельных элементов. Модель специалиста включает следующие элементы: требования к предметной подготовке выпускника; доминирующие виды деятельности; профессиональные свойства и профессионально значимые личностные качества; качества, препятствующие осуществлению профессиональной деятельности; область применения профессиональных знаний; возможные специализации.

дактической игры описаны нами подробно в публикации [4]. Полученный опыт квазипрофессиональной деятельности закрепляется у студентов на технологической практике. Ориентацией педагогического процесса на основе интеграционной игры является модель специалиста, которая полезна всем субъектам педагогического процесса: преподавателям, студентам, попечителям образовательных учреждений, школьникам, их родителям.

Библиографический список

1. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.
3. **Медведева, Л. Д.** Деловые игры в практике подготовки специалистов экономического профиля: Методическое пособие. - Новосибирск: Издательство СИФБД, 2003. – 45 с.: ил.
4. **Педагогика профессионального образования:** Учеб. пособие для студ. выс. пед. заведений / Е. П. Белозерцева, А. Д. Гонеев и др.; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

УДК: 61:02–13/63–7

Т. А. Дергунова

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ СПОСОБНОСТИ К КРИТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НОВАЦИЙ

Демократические перемены в системе образования, законодательно закрепленное право на свободу педагогического творчества, способствовавшие созданию школ нового типа и внедрению в образовательно-воспитательный процесс новых технологий, вызвали к жизни поток педагогических инноваций, направленных на эффективное разрешение актуальных проблем обучения и воспитания. Расширение сферы задействования инновационных процессов является определяющей тенденцией современного образования, однако, многие исследователи (Я. С. Турбовской, О. А. Абдуллина, К. Ангеловски, В. И. Андреев, М. С. Бургин, Л. Д. Гиреева и др.) отмечают стихийность, случайность, бессистемность инноваций их недостаточную содержательную и научную обоснованность. Это указывает на необходимость проведения в вузе специальной работы по освоению педагогических инно-

менных средств коммуникации, информации;

- осваивать, применять и развивать инновационные технологии;
- открывать и вести счета юридических, физических лиц и кредитных организаций, включая зарубежных партнеров;
- собирать и анализировать информацию о финансовом состоянии и финансовой дисциплине клиентов;
- выполнять этапы кредитного процесса на стадиях анализа, оформления выдачи кредита и мониторинга качества обслуживания заемщиком долга, погашения кредита;
- выполнять операции с пластиковыми картами национальных и международных платежных систем;
- выполнять безналичные расчеты.

Необходимые специалиста личностные качества:

- аналитическое мышление;
- креативность;
- сосредоточенность при однообразной деятельности;
- стрессоустойчивость;
- внимательность;
- принятие норм корпоративной культуры;
- умение работать в команде;
- ответственность;
- исполнительность;
- порядочность;
- принципиальность;
- умение управлять своим поведением.

Эти характеристики составляют основание профессиональных компетентностей специалиста, которые необходимо сформировать в процессе подготовки. Повторимся, что набор этих качеств и свойств не тождественен профессиональным компетентностям. Компетентности обуславливают сложные индивидуальные конstellации, образование которых происходит в процессе профессиональной деятельности.

Возникающее противоречие между требованиями работодателя и возможностями учебного процесса на рынке труда именуется как наличие или отсутствие опыта практической работы в области профессии. Для его преодоления мы используем разработанную нами интеграционную дидактическую игру. В ней моделируется реальный экономический процесс, в котором совершается квазипрофессиональная деятельность и предметное взаимодействие разных экономических субъектов. Работая с действующими документами, совершая технологическое взаимодействие в статусе конкретного экономического субъекта по достижению цели, поставленной в игровом плане, обучаемые получают определенный опыт применения теоретических знаний, приобретают навыки работы в команде и совершенствуют свои личностные качества в условиях требований профессии. Теоретические предпосылки создания, технология конструирования и применения авторской интеграционной ди-

и решения на каждом конкретном этапе развития школы.

В. П. Кваша предлагает следующий подход к анализу творческих находок учителя. 1 этап: устанавливаются соответствие новшества требованиям к инновациям, и какая идея заложена в новом подходе учителя к работе. 2 этап: определение вида инновации. Одновременно выделяются параметры изучения педагогической инновации. 3 этап: определяются объекты и критерии анализа с позиции использования инноваций. 4 этап: определяются возможности самовыражения учителя. 5 этап: определяются возможности развития творческого мышления. 6 этап: определяется сфера использования педагогической инновации [2].

В рамках исследования нами разработан алгоритм критического анализа педагогических новаций, включающий четыре этапа и определяющий совокупность педагогических действий на каждом из них.

Первый этап: изучение научно-теоретических и методических трудов современных педагогов-новаторов и учителей-экспериментаторов. Действия студента: определение спектра противоречий учебно-воспитательного процесса, вызвавших появление данной педагогической новации и комплекса проблем, которые она призвана решать; выявление научных положений, которые лежат в основе новации; формирование главной идеи новации.

Второй этап: определение вида и краткая характеристика новации. Действия студента: формирование сущности новации (новая идея, новые подходы в обучении, новые приемы и методы и т. д.); научная аргументация новации; описание технологии обучения; сфера применения новации; определение вида новации. В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к классификации инноваций. В контексте нашего исследования мы рассматриваем педагогические инновации по следующим показателям: сфера распространения; степень новизны; отрасль педагогического знания; масштабность преобразований; инновационный потенциал; возможность внедрения.

Третий этап: критический анализ новаций. Формирование у будущих учителей способности к критическому анализу и экспертной оценке педагогико-методических новаций предполагает задействование в ходе их профессиональной подготовки определенных критериев, позволяющих судить о степени эффективности нововведения.

При определении сформированности у студентов способности к критическому анализу педагогических новаций нами определены критерии, отражающие сущностное содержание данного феномена образовательно-воспитательной действительности.

Первый критерий – новизна: в чем сущность предлагаемого нового, каков уровень его новизны.

Второй критерий – результативность: получение высоких качественных и количественных результатов в обучении и воспитании.

Третий критерий – оптимальность: удачность сочетания методов, прие-

ваций как одного из основных условий эффективности профессиональной подготовки современного учителя.

В связи с этим осмыслены новые подходы к организации высшего педагогического образования и подготовки учителей (В. А. Сластенин, М. Я. Виленский, М. М. Левина, А. В. Мудрик и др.): *культурологический подход*, обуславливающий формирование содержания высшего педагогического образования через приоритетное развитие «человекознания»; *лично-деятельностный подход*, связанный с новыми технологиями процесса обучения, которые призваны обеспечить переход от абстрактного формирования личности к педагогике развития личности; *полисубъектный (диалогический) подход*, обеспечивающий субъектную позицию будущего учителя, отношение к нему в вузе как к уникальной личности, персонализацию профессиональной подготовки; *индивидуально-творческий подход*, определяющий структуру взаимодействия преподавателя и студента.

Ученые на первый план приоритетов педагогического образования выделяют личностный потенциал учителя, его способность быть субъектом инновационной деятельности. «Педагогическое образование рассматривается не только как производство и присвоение новых знаний, целей, ценностей, личностных смыслов, но и как раскрытие сущностных сил, деятельностных способностей человека, его возможностей комплексного и ответственного выполнения профессиональных и социальных ролей, продуцирования новых идей, решений, создание реальных предпосылок для саморазвития личности будущего специалиста» [1, с. 47].

Процесс формирования у будущих учителей способности к освоению и критическому анализу педагогических новаций включает целый ряд мыслительных действий, основанных на совокупности профессиональных, социальных и личностных мотивов учителя, его теоретических знаний по психолого-педагогическим, частнометодическим и специально-научным дисциплинам, практических умений, затрагивающих различные стороны учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, *формирование у студентов способности к критическому анализу педагогических новаций мы рассматриваем как систему целенаправленной специально организуемой работы, включающей в себя овладение будущими учителями комплексом знаний о новациях и методах накопления фактического материала (наблюдения, описания, беседы, анализа и др.), на основе которых организуются его анализ и осмысление.*

В ряде исследований обозначены различные подходы к изучению и анализу педагогических новаций.

Я. С. Турбовской предложил концепцию изучения и обобщения опыта на так называемой диагностической основе – особой методике сбора научной информации о состоянии педагогической практики и тех проблемах в деятельности учителя, которые должны стать предметом особого научного анализа

вание по алгоритму.

Для определения нормативной новизны педагогического новшества в качестве аналога мы берем традиционные методики обучения или воспитания, а для установления его условной новизны предлагаемую методику сравниваем с ранее существовавшими.

Мысленно опредмечивая и последовательно теоретически осваивая критериальные атрибуты новизны, будущие учителя начальных классов все чаще и свободнее выступают в качестве знатоков-ценителей нововведений в области занятий с младшими школьниками по русскому языку.

При анализе эффективности педагогических новаций используется *критерий результативности*, который означает определенную устойчивость положительных результатов учебно-воспитательной деятельности педагога. Уникальность и однозначность этого показателя, техническая простота, наблюдаемость и фиксируемость результатов делают данный критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и т. д.

Нами разработана и реализуется следующая методика оценивания результативности педагогико-методических новаций.

Исходным пунктом является определение соответствия содержания и уровня обученности требованиям государственного стандарта. Для этого мы обратились к базовым программам, утвержденным Министерством образования. Их требования и стали своеобразным ориентиром для такой оценки, так как в них определен обязательный объем знаний и умений, который учитель не имеет права не дать подопечным.

Далее студентам предлагается определить уровень продвижения каждого ребенка относительно предшествующего этапа его развития.

Затем выясняется, насколько актуальный уровень обученности школьников соответствует ориентировочно-оптимальному для соответствующей категории занимающихся уровню качества знаний и умений, который характеризуется следующими показателями: сознательное и прочное усвоение ведущих идей, понятий, законов, теорий, фактов, входящих в содержание изучаемых предметов; умение применять полученные знания для решения новых познавательных задач и в практической деятельности; развитая способность аргументировать свои ответы по изучаемому учебному материалу, убедительно доказывать истинность возводимых суждений и оценок; сформированность навыков самообразования.

Следующий критерий, который используем при определении сформированности у будущих учителей способности к критическому анализу новаций – оптимальность.

Оптимальность – это удачное сочетание методов, приемов, форм и средств в работе учителя.

При определении оптимальности той или иной новации студентам предлагается проанализировать степень затраты физических и умственных сил

мов, форм и средств в работе учителя.

Четвертый критерий – научность: доказательность и обоснованность всех выводов.

Пятый критерий – применимость: относительная независимость педагогической новации от субъективных факторов.

Охарактеризуем их.

Для реального обеспечения прогресса в совершенствовании подготовки молодого поколения к жизни и труду существенное значение имеет *критерий новизны авторского предложения-проекта*. Постараемся вникнуть в суть данной категории, взяв за основу подход В. А. Сластенина «новизна – то, в чем состоит сущность предлагаемого нового» [3, с. 547]. Следовательно, надо еще рассматривать феномен нового как одного из основных понятий инновационной педагогики.

В словаре русского языка С. И. Ожегова слово «новый» определяется в трех значениях: «впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен пережитого, вновь открытый; относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени; недостаточно знакомый, малоизвестный» [4, с. 407].

Для понимания новизны как критерия выявления степени применимости педагогического новшества важное философско-обобщающее значение имеет осуществленное рядом исследователей (М. С. Бургин, В. М. Полонский, А. И. Пригожин, В. А. Сластенин, М. М. Поташник) – градуирование качественной выраженности новизны: абсолютная – основанная на создании того, что нигде и никогда прежде не существовало; локально-абсолютная – когда создается новое для данной области, но имеющее аналог в других областях; условная – основанная на актуализации известного ранее, но на сегодняшний день забытого; нормативная – когда объект считается новым по сравнению с другим, считающимся нормой; субъективная – когда объект нов для данного субъекта; псевдоновизна – оригинальничанье, стремление сделать не столько лучше, сколько иначе.

Совершенствованию нашей образовательно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности способствует и то обстоятельство, что специалистами в области педагогики и частных методик выделены градации понятия «новое»: построение известного в другом виде; повторение существующего с незначительными изменениями; уточнение, конкретизация уже известного; дополнение уже известного существенными элементами; создание качественно нового объекта.

На основе методики, предложенной М. С. Бургиным [5], нами разработана методика оценивания новизны педагогико-методических новаций. Исходный пункт такого оценивания – выделение значимых характеристик (критериев проявления) образовательно-воспитательного проекта-новинки. Затем – отбор аналогов для сравнения из той же сферы деятельности. И – само оцени-

5. Бургин, М. С. Инновации и новизна в педагогике / М. С. Бургин // Советская педагогика. –1993. – № 12. – С. 36–40.

УДК 378

О. А. Корнилова, В. С. Нургалеев

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Профессиональная рефлексия выполняет сложную функцию саморегуляции специалиста социальной работы в профессии, позволяет исследовать ситуацию, проектировать и оценивать профессиональную деятельность до и после ее осуществления, закреплять успешные действия по реализации конкретной цели, осуществлять коррекцию неудачных действий, осуществлять саморегуляцию и саморазвитие. Таким образом, *в подготовке специалиста социальной работы одной из педагогических задач является формирование профессиональной рефлексии.*

Формирование профессиональной рефлексии – это прежде всего процесс формирования субъекта этой деятельности, неизбежно вовлекающий будущего специалиста социальной работы в профессионально-личностное саморазвитие. Данный процесс представляет собой целенаправленную деятельность по соотнесению возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия и с существующими о ней представлениями [1]. Соответственно, должны быть созданы специальные условия, которые бы обеспечивали включение будущих специалистов социальной работы в процесс осуществления профессиональной рефлексии.

Следует отметить, что *способ организации обучения является важным условием формирования профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы.* Это объясняется тем, что в процессе учебно-профессиональной деятельности необходимо ввести будущих специалистов социальной работы в режим постоянно нарастающей активности осуществления профессиональной рефлексии. С нашей точки зрения *организация эвристического обучения в учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов социальной работы выступает тем условием, которое позволяет успешно решать данную проблему.*

Обозначим контекст понятия «организация эвристического обучения». Ключевыми словами, раскрывающими понимание исследуемого феномена являются понятия «организация» и «эвристическое обучение». Анализ подходов показывает, что обычно термин «организация» соотносится с понятиями

и средств учителей ради достижения высоких результатов.

Для реального обеспечения прогресса в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов существенное значение имеет критерий научности авторского предложения-проекта. Научность – доказательность и обоснованность всех выводов.

Критерий научности связывается с деятельностным подходом к учебно-воспитательному процессу, а также с последними достижениями психолого-педагогической и методической науки. При оценивании педагогических новаций мы ориентируем студентов на определение степени соответствия новации современным достижениям педагогической науки и практики, на выявление степени соответствия (или несоответствия) им.

Одним из критериев является возможность творческого применения новшества в массовом опыте учителей.

Если ценная педагогическая идея или технология остается в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или специфической деятельности учителя, то вряд ли в данном случае можно говорить о педагогическом новшестве. Поэтому для осуществления студентами факультета экспертной оценки педагогической новации им предлагается определить степень применимости новшества, а также установить условия, необходимые для использования новаций и степень распространения в массовой практике учителей.

Четвертый этап: произведение вывода о ценности педагогической новации и возможностях ее использования в собственной профессиональной деятельности.

Формирование у студентов способности к изучению и критическому анализу педагогических новаций способствует тому, что процесс накопления знаний становится активным, а постоянное их применение на практике позволяет переосмысливать сложившуюся систему знаний, что приводит к качественным изменениям в развитии мышления будущего учителя.

Библиографический список

1. **Сластенин, В. А.**, Подымова, Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М: «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
2. **Кваша, В. П.** Управление инновационными процессами в образовании: Атореферат дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1994. – 23 с.
3. **Сластенин, В. А.**, Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.
4. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка: Ок 60000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов: Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – М: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2006. – 976 с.

работы в рамках дисциплины «Психология».

Тема: Психология как наука.

Образовательный объект – наука психология.

Первоначально будущим специалистам социальной работы предлагается разработать символ психологии, изобразить его и оригинально представить.

Далее будущие специалисты социальной работы представляют полученные результаты, затем анализируют продукцию одноклассников, выводят критерии оценки и сравнивают полученные результаты.

Далее полученные символы сопоставляются с культурно-историческим аналогом, существующим символом психологии. Преподаватель организует профессиональную рефлексию, во время ее осуществления будущие специалисты социальной работы осознают полученные знания, переосмысливают учебно-профессиональные действия, полученные результаты, рефлексивно переосмысливают ценность психологии для специалистов социальной работы и осуществляемой ими профессиональной деятельности.

Тема: Развитие психики.

Образовательный объект – психика.

Будущим специалистам социальной работы предлагается образовательный объект – психика.

Преподавателем формулируется задание, выполняемое по группам: разработать и изложить версию происхождения психики.

После выполнения задания, студенты оформляют и демонстрируют полученные результаты.

Будущие специалисты социальной работы совместно с преподавателем анализируют версии происхождения психики, избегая критических замечаний.

Во время осуществления профессиональной рефлексии будущие специалисты социальной работы сравнивают предложенный версии, выявляя сходство и различия. На лекции преподаватель демонстрирует культурно – исторические аналоги происхождения психики человека. Полученные версии происхождения психики сопоставляются с культурно-историческими аналогами. Будущие специалисты социальной работы переосмысливают, анализируют собственную версию происхождения психики. Профессиональная рефлексия предложенных версий обнаруживает многообразие чувств и помогает будущим специалистам социальной работы осознать смысл происхождения психики, ее роль в профессиональной сфере.

Тема: Психические процессы. Ощущения.

Образовательный объект – ощущения.

Будущим специалистам социальной работы предлагается исследовать образовательный объект – ощущение, на примере собственного обоняния.

Для этого будущие специалисты социальной работы приносят на занятие различные продукты, с характерными запахами (лимон, лук, мыло,

структуры, системы, управления. Само понятие «организация» употребляется в двух смысловых значениях: организация как деятельность по организации чего-либо и организация как результат этой работы. Таким образом, понятие «организация» будем рассматривать как совокупность процессов и действий, ведущих к созданию некоей координированной системы.

Обозначим контекст понятия «эвристическое обучение». В истории науки эвристическое обучение известно со времен Сократа. Философ мастерски использовал беседу не как предоставление новых знаний, а как нахождение их людьми, с которыми он беседовал. Процесс познания для Сократа представлял собой перевод уже имеющихся знаний человека из скрытого состояния в явное, реальное и соответствующее действительности.

Согласно педагогическим исследованиям Я. А. Коменского, И. Я. Лернера, А. А. Окунева, А. В. Хуторского [2; 3] и других ученых главной задачей эвристического обучения является вооружение обучающихся умениями осознать и формулировать проблему, анализировать, критически переосмысливать получаемую информацию и факты; выдвигать гипотезы; осуществлять итоговую проверку решения несколькими способами; переносить знания и учебно-поисковые действия в нестандартную ситуацию или создавать новый способ действий. Целью эвристического обучения является обучение учащихся самостоятельному решению проблем, развитие у них творческих способностей, обеспечивающих создание субъективно или объективно нового и значимого для них продукта.

Таким образом, *важным признаком эвристического обучения является наличие ситуации субъективного затруднения или проблемы, преодоление которой способствует внутреннему росту и развитию. Решение поставленной проблемы предполагает создание обучаемыми собственного образовательного продукта. Они получают личный образовательный продукт, который сопоставляет затем с продуктами одноклассников и с фундаментальными продуктами человечества. Все этапы эвристического обучения сопровождается целенаправленно организованная педагогом рефлексивная деятельность.*

Взяв за основу изложенные идеи, мы определили понятие **«организация эвристического обучения»**, как совокупность процессов и действий, ведущих к созданию системы обучения, ставящей целью конструирование будущими специалистами социальной работы собственного смысла, целей и содержания образования, организации его процесса, диагностики и осознания.

Эвристическое обучение является организационно-функциональным условием формирования профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы, обеспечивая рефлексивное переосмысление учебно-профессиональных знаний, ценностей, целей и действий. Технологически организация эвристического обучения состоит из следующих этапов (таблица).

Приведем конкретные примеры эвристических ситуаций разработанных нами в процессе проведения опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной

Этапы организации эвристического обучения

Этапы	Описание этапов организации эвристического обучения
1 этап	Будущим специалистам социальной работы предлагается реально значимый объект (природное явление, историческое событие, материал для конструирования, учебно-проблемное задание и другое), но не готовые знания о нем.
2 этап	Будущие специалисты социальной работы по важному вопросу излагают свое мнение, суждение или предположение (конструируют правила, извлекают способы решения задачи, предлагают свое определение понятию или объяснение явления).
3 этап	Преподаватель помогает будущим специалистам социальной работы оформить и выразить свою мысль. Особое внимание уделяется неординарным, нестандартным суждениям и работам. Будущие специалисты социальной работы совместно с преподавателем анализируют продукцию своих одноклассников, избегая критических замечаний.
4 этап	Полученные будущими специалистами социальной работы продукты деятельности (гипотеза, сочинение и др.) сопоставляются с культурно-историческими аналогами. Будущие специалисты социальной работы переосмысливают, достраивают, анализируют свой первичный результат.
5 этап	Организация профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы – осознание и переосмысление учебно-профессиональных знаний, целей, ценностей и действий, фиксация достигнутых образовательных результатов, выявление возникших проблем.

профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы. Его организация достигается четким определением основных этапов и непосредственным включением их в учебно-профессиональную деятельность будущих специалистов.

Библиографический список

1. **Вульф, Б. З.** Педагогика рефлексии [Текст] / Б. З. Вульф, В. Н. Харьков. – М.: ИЧП «Издательский магистр», 1995. – 112 с.
2. **Хуторской, А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
3. **Хуторской, А. В.** Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения [Текст]: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

УДК 378.018

лак и т. д.)

Преподаватель формулирует задание, выполняемое в парах, где один из будущих специалистов социальной работы выступает в качестве испытуемого, а другой в качестве экспериментатора. Испытуемый закрывает глаза. Экспериментатор поочередно подносит запахи, которые испытуемый представляет как можно ярче в виде возникших ассоциаций. Далее экспериментатор со слов испытуемого устанавливает причину, по которой запах вызывает именно эту ассоциацию.

После выполнения задания будущим специалистом социальной работы предлагается самостоятельно зафиксировать в листах-отчетах полученную информацию об исследовании заданного объекта по следующему плану: цель исследования, план работы, опыты, версии ответов, рефлексивные сужения, осознанные способы деятельности, результаты, выводы.

Выполнив последовательно все перечисленные шаги, будущие специалисты социальной работы получают свой собственный образовательный результат.

Во время осуществления рефлексии будущие специалисты социальной работы сравнивают полученные образовательные результаты, обсуждают версии ответов и выводы. Рефлексия позволяет выявить причины искажений полученных ощущений, полученные ассоциации и причины их возникновения.

Будущие специалисты социальной работы основываясь на полученном опыте осознают и анализируют роль ощущений в восприятии окружающего мира, влияние ощущений на восприятие клиентами трудных жизненных ситуации. Рефлексивно переосмысливается роль ощущений в профессиональной деятельности специалиста социальной работы.

Педагог, организуя эвристическое обучение, сопровождает образовательное развитие студентов, проблематизирует ситуацию, актуализирует компоненты рефлексивной деятельности. Организованная таким образом профессиональная рефлексия позволяет студентам формулировать результаты, переопределять цели, корректировать учебно-профессиональную деятельность, переосмысливать учебно-профессиональные знания, ценности и смыслы.

Поэтапная организация эвристического способствует развитию профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы. При этом опытно-экспериментальная работа показала, что профессиональная рефлексия будущих специалистов социальной работы также осуществляется последовательно: от актуализации к включению в содержание образования знаний о профессиональной рефлексии и к обогащению опыта профессиональной рефлексии.

Подводя итоги вышесказанному, необходимо подчеркнуть, что *эвристическое обучение является одним из основных условий формирования*

Бурное развитие идей «свободного воспитания», утверждение реформаторской, прогрессивистской педагогики в Европе и США в конце XIX – начале XX в. активно способствовали расцвету исследовательского обучения. Постановка ребенка в позицию «искателя истины» (русский педагог-исследователь К. К. Вентцель), самостоятельная добыча знаний учащимися в «процессе делания» (американский педагог Д. Дьюи), альтернативная организация образовательного процесса при помощи «дальтон – плана» (американский педагог Э. Паркхерст), создание специальной среды для функционирования «школы действия» (немецкий педагог В. Лай) – наиболее яркие примеры развития педагогической мысли, имеющей целью вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность на основе исследовательских умений и навыков. Этим воззрениям созвучны педагогические идеи: О. Декроли, С. Френе, П. Кергомара – Франция; М. Монтессори – Италия; Э. Мейман, Г. Кершенштейнера – Германия; И. Ф. Сладковского, Б. Н. Жаворонкова, А. Н. Леонтьева, П. В. Симагина – Россия; Э. Торндайка, У. Киллпатрика – США.

Всех их объединяет стремление поставить во главу угла образовательного процесса ребенка с его индивидуальными особенностями, интересами и запросами, обеспечить ему право самостоятельного выбора предмета или явления окружающей действительности для изучения, дать образцы и способы использования исследовательских умений, оказывать всяческую поддержку и помощь в качестве педагогического сопровождения когнитивных процессов у ребенка.

Во II половине XX в. исследовательскому поведению и исследовательскому обучению посвящались многие специальные научные работы в области общей психологии (Д. Берлайн, Дж. Брунер, А. В. Запорожец, С. А. Новоселова, Н. Н. Поддьяков, Х. Таба, Э. Торндайк, С. Хатт и др.), психофизиологии (С. М. Бондаренко, В. С. Ротенберг и др.). Эту проблематику в настоящее время активно разрабатывают многие современные российские ученые. Проводятся специальные фундаментальные исследования общих основ психологии исследовательского поведения (А. Н. Поддьяков и др.), разрабатывается проблематика диагностики и развития исследовательских способностей (А. И. Савенков и др.). Особенно интенсивно ведутся изыскания в области педагогической психологии, где исследовательское поведение и исследовательское обучение рассматриваются как эффективные инструменты, позволяющие трансформировать процесс развития личности в процесс её саморазвития (Т. А. Егорова, И. А. Ильницкая, М. В. Кларин, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, Н. Б. Шумакова и др.). Особое внимание уделяется этим вопросам в современных педагогических исследованиях, проведенных в последние годы (С. И. Брызгалова, В. И. Загвязинский, Т. М. Землянухина,

П.В. Середенко

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ – ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В ВУЗЕ

В современной образовательной теории и практике зреет мысль о формировании особого направления в педагогике – «исследовательского обучения» (англоязычный аналог – *exploratory education*), который вошел в профессиональный обиход сравнительно недавно, во второй половине XX в. Термин «исследовательское обучение» довольно часто встречается в научных публикациях ученых-специалистов в области педагогической психологии (А. В. Леонтович, А. С. Обухов, А. Н. Поддъяков, А. И. Савенков и др.). Впервые его употребил в своих работах М. В. Кларин, анализируя инновационные изменения в дидактике американских и европейских школ. Признавая некоторую условность термина (как и всех терминов, используемых в науке), необходимо отметить его непреложное право на существование. *Исследовательское обучение предполагает обращение к принципиально новой форме образовательного процесса, основанного на широком применении исследовательских методов в учебной деятельности.*

М. В. Кларин, в частности, так пишет об исследовательском обучении: «Это обучение, в котором учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей степени организованного (направляемого учителем)» [1; с. 84].

В теории исследовательского обучения выделяют (П. Брандвейн, А. Леви, Дж. Шваб и др.) три уровня его практической реализации:

- педагог ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение предстоит самостоятельно найти учащемуся;
- педагог ставит проблему, но уже метод ее решения ученик ищет самостоятельно (на этом уровне допускается коллективный поиск);
- на третьем – высшем – уровне постановка проблемы, поиск методов ее исследования и разработка решения осуществляются учащимися самостоятельно.

Исследовательское обучение имеет глубокие исторические корни. Идея постановки учащихся в активную позицию просматривается в знаменитых эвристических беседах Сократа и его учеников. В более поздние времена их активно использовали в образовании. С появлением систематических знаний об особенностях организации образовательного процесса в XVII–XIX вв., благодаря научной и практической деятельности великих ученых Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, И. Ф. Гербарта, А. Дистервега, К. Д. Ушинского стали разрабатываться методики активизации процесса обучения за счет интенсивной стимуляции познавательного интереса учащихся.

точки зрения психологии, до конца не изучены. В этой связи целесообразно провести измерения тех психических процессов, которые в определенной мере будут являться характеристиками исследовательских умений. Такими характеристиками принято считать мышление и поисковую активность. При диагностике развития мышления учитывают его разновидности: конвергентное и дивергентное (Д. Гилфорд). Первый вид мышления определяется при помощи тестов на логическое мышление (Равена, Векслера и др.), а дивергентное – креативными тестами Торренса.

Поисковая активность – это внешнее реагирование индивида в ситуациях неопределенности, т. е. в условиях полного отсутствия или частичной невозможности построения прогноза развития ситуации. Прецедент создания такой ситуации наступает при осуществлении контактов с новой или малоизученной предметной средой, что происходит, когда познавательный процесс основан на опытном материале, воспроизводящем (или имитирующем) реальные связи и зависимости между предметами или явлениями. Диагностику поисковой активности принято проводить при помощи экспертной оценки.

В пилотажных диагностирующих процедурах приняли участие студенты 3 и 5 курсов, обучающиеся по специальности педагогика и психология, в количестве 44 и 24 человек соответственно. Все они были протестированы при помощи компьютерной версии теста Равена (решение 60 интеллектуальных задач за 20 минут). Данные были представлены в виде числового ряда. Размах значений ряда распределения, выраженного в «сырых» баллах:

$$X = X_{\max} - X_{\min} = 122 - 91 = 31.$$

Тест на креативность мышления Торренса в модификации Е. Туник, проведенный с указанными выборками, позволил получить представление об уровне развития творческого мышления.

Ряд значений распределения данного признака имеет некоторый более выраженный, чем предыдущий, разброс значений. Однако проверка нормальности распределения при помощи критерия Н. А. Плохинского, основанного на расчете показателей асимметрии и эксцесса, дала положительные результаты на достаточном уровне статистической значимости ($p > 0,01$). Наличие двух рядов значений, характеризующих конвергентное и дивергентное мышление испытуемых и обладающих нормальностью распределения признаков позволило установить между ними корреляционную зависимость. Коэффициенты корреляции, полученные после необходимых математических расчетов, оказались достаточно высокими (R_s Спирмена – 0,85; R_{xy} Торренса – 0,79), что говорит о соответствии экспериментальных данных.

Поисковая активность студентов была определена при помощи групповой экспертной оценки. В ней приняли участие три преподавателя, осуществляющих наиболее частые контакты с испытуемыми в информационном поле. Для оценки были разработаны три уровня развития поисковой активности. Сведение воедино мнений экспертов дало следующие результаты (таблица):

На третьем курсе 64% студентов обладают лишь минимальным уровнем

Л. А. Казанцева и др.).

Умения и навыки ведения научного поиска являются необходимым элементом педагогического мастерства современного педагога. Подготовка учителя к работе в школе предполагает формирование у него представлений о том, как ведется научный поиск и добываются новые знания. Это требует развития у будущего педагога умений и навыков ведения научных исследований. Важно понимать, что учитель должен уметь не только сам вести научный поиск, но и быть способным обучать этому своих учеников. Задача подготовки будущих педагогов к организации учебно-исследовательской деятельности школьников – одна из важнейших проблем современного образования.

В Сахалинском государственном университете развернута экспериментальная работа в данном направлении. Проблема проводимого исследования может быть сформулирована следующим образом – каковы педагогические условия подготовки студентов педагогических специальностей к развитию исследовательских умений и навыков у школьников? По нашему убеждению, решение её позволит найти оптимальные пути подготовки будущих педагогов к развитию исследовательских способностей детей, стимулирование их учебно-исследовательской деятельности.

Изучение и разработка этой проблемы потребовали выделения и решения целого ряда исследовательских задач.

Во-первых, необходимо выявить современные подходы к проблеме исследовательского обучения.

Во-вторых, стоит задача разработки собственной концепции подготовки студентов к исследовательскому обучению школьников. В неё мы включаем, по аналогии с моделью А. И. Савенкова, три составляющих: исследовательскую практику студентов, специальные курсы по развитию у них исследовательских умений и мониторинг учебно-исследовательской работы студентов.

Не менее важной задачей нашего исследования является определение критериев и разработка комплекта методик по определению готовности студентов к развитию исследовательских умений и навыков у школьников. Особое внимание при разработке этой части нашей работы было уделено обучению студентов математическим методам обработки эмпирических данных.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы, прежде всего, была осуществлена диагностика исследовательских умений студентов, которые должны послужить необходимой базой для формирования указанной готовности. Общие подходы к определению умений разработаны отечественными учеными А. Н. Поддъяковым, А. И. Савенковым, Н. Б. Шумаковой и др. Они исходили из предпосылки о том, что исследовательские умения являются сложным интегрированным психическим образованием. Поэтому однозначно определяющая уровень исследовательских умений методика пока отсутствует. Такое положение дел обусловлено еще и тем, что механизм возникновения, а, соответственно, и структура исследовательских умений с

Содержательный компонент технологии формирования готовности педагога к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам, являясь в свою очередь сложным интегрированным понятием, включает еще в себя и аксиологическую составляющую, проявляющуюся в эмоционально-ценностном отношении студента к исследовательской деятельности. Обращение студентов к элементам психолого-педагогического исследования способствовали возникновению чувства причастности к миру науки. Положительные чувства и эмоции студентов ненавязчиво поддерживались профессорско-преподавательским составом. Проводились беседы о престижности исследовательской работы, о специфике научного поиска в области психолого-педагогических дисциплин, обсуждались результаты научных исследований, проводимых преподавателями кафедр. Для формирования общественно-значимых мотивов занятий исследовательской деятельностью студенты вовлекались в работу ежегодных научно-практических конференций в роли слушателей, технических исполнителей, а затем и полноправных участников.

На старших курсах студенты разрабатывали индивидуальную программу по формированию у себя творческих качеств личности. Выполнение этой программы, ее корректировка, самодиагностика и коррекция умений и навыков проведения научного поиска способствовали накоплению опыта ценностного отношения к научным изысканиям.

Другой немаловажной обусловленностью процесса готовности педагога к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам служит специальная подготовка студентов. Она состоит из авторских курсов, предлагающих студентам теоретические знания по основам исследовательской деятельности, а также методику обучения школьников исследовательским умениям и навыкам. Изучение было организовано на старших (4 и 5) курсах.

Программа спецкурса представлена в виде двух больших частей, которые тесно увязаны между собой, но в то же время обладают известной самостоятельностью. Общее количество аудиторных часов, отведенных на спецподготовку, составляет 64 академических часа.

Первая часть указанной подготовки – «Теоретические основы исследовательских умений и навыков учащихся», вторая – «Методика обучения школьников исследовательским умениям и навыкам».

Усвоение теоретических знаний проходило со студентами четвертого курса. Изучались вопросы феноменологии исследовательской деятельности: биологические предпосылки, социокультурные детерминанты и внутренняя позиция. Психологическое обоснование исследовательского обучения на основе исследовательского поведения индивида. Сущность исследовательского обучения и его генезис. Понятие исследовательских способностей, исследовательских умений и навыков обучающихся.

На базе этих данных пятикурсники осваивали методику формирования исследовательских умений и навыков. Особое внимание обращалось на

развития поисковой активности, в то время как на пятом их 25%. Общий уровень указанного личностного качества студентов является преобладающим в обеих выборках – 32% и 50%. Продвинутый уровень был определен только у двух студентов – третьекурсников и у шести пятикурсников. Понимая, что указанные данные, основанные на субъективной оценке, могут обладать не-

Уровни развития поисковой активности, %

	3 курс	5 курс
Минимальный уровень	28 человек – 64	6 человек – 25
Общий уровень	14 человек – 32	12 человек – 50
Продвинутый	2 человека – 4	6 человек – 25
Итого:	44 человека – 100	24 человека – 100

достаточной достоверностью, мы рискнули принять их за отправную точку в измерениях поисковой активности на констатирующем этапе эксперимента.

В качестве четвертой задачи в нашей работе выступает разработка содержания и методики подготовки студентов к исследовательскому обучению школьников.

Подготовка будущих учителей к исследовательскому обучению будет результативной при соблюдении следующих педагогических условий:

1. Фундаментальная подготовка студентов педагогических университетов в области методологии научного познания.
2. Специальная подготовка студентов в специальной, особенно профессионально близкой им области педагогических исследований.
3. Организация специальной, самостоятельной исследовательской практики студентов в ходе обучения.
4. Проведение со студентами специальных занятий по развитию у них исследовательских умений и навыков.
5. Создание системы мониторинга учебно-исследовательской работы студентов.
6. Активное массовое участие студентов в конкурсном движении.

Осуществление подготовки студентов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам было организовано в процессе изучения ими психолого-педагогических дисциплин в соответствии с ГОС ВПО. Студенты осваивали все элементы специально выделенного содержания педагогического образования, направленного на формирование исследуемой готовности. Очевидно, что будущий педагог должен овладеть знаниями об исследовательской деятельности, в содержание которой входят методологические знания, сведения об алгоритме научного поиска с учетом этапов исследования, подготовка и проведение психолого-педагогического эксперимента, интерпретация результатов. Большую часть этих сведений будущие педагоги получили на занятиях психолого-педагогическими дисциплинами.

Особое место в процессе подготовки будущих специалистов традиционно занимает педагогическая практика. В нашем эксперименте каждый студент выполняет на практике собственное обязательное исследовательское задание. Таким образом, полученные студентами знания легли в основу формирования их исследовательских умений и навыков. Для того чтобы убедиться в прочности знаний о сути и структурных элементах умений и навыков психолого-педагогического исследования было проведено анкетирование студентов–пятикурсников. Анкета была составлена в соответствии с перечнем исследовательских умений и навыков, содержала 24 вопроса

Все 74 респондента (100%) положительно ответили на первые вопросы анкеты, определяющие их отношение к психолого-педагогическим исследованиям. Студенты показали твердую убежденность в необходимости исследовательской работы в образовательном поле, границы которого определены смежными науками, педагогикой и психологией. Достаточно высоким оказался показатель (95,9%), владеющих умениями самостоятельно добывать знания, используя библиографические данные и систему Интернет. Однако не столь впечатляющими выглядят данные, отражающие умения респондентов работать с текстом (определять структуру текста, главную мысль, представить его в виде вторичного документа и др.) – 64,8%.

Анкетирование показало, что студенты имеют серьезные пробелы в овладении теоретическими умениями при анализе психолого-педагогических явлений. Только 37 человек (50%) знают и имеют опыт по установлению связи между педагогическими фактами при помощи индукции и дедукции, сравнения и сопоставления. Лучше дело обстоит с умениями, которые были условно названы нами «методологическими» – 93,2% (69 студентов-третьекурсников) могут по избранной теме исследования сформулировать объект, предмет; определить цель и задачи; сконструировать гипотезу; предложить ведущую идею психолого-педагогического эксперимента.

Наибольший интерес у студентов и, соответственно, уровень овладения ими вызвали эмпирические умения и навыки. Средний показатель по всем умениям (умение провести опрос, организовать наблюдение, изучить продукты деятельности школьников, организовать экспертную оценку и педагогический консилиум и т. д.) составил 97,3%.

Речевые научно-исследовательские умения, как оценили их сами студенты, развиты недостаточно. Если умением оформить доклад, реферат, тезисы, статью, курсовую работу, выпускную квалификационную работу и др. владеют уверенно 56,8%, то умением участвовать в научном диалоге, споре, дискуссии – всего 39,7%. Оставляет желать лучшего плавность и темп речи, сохранение последовательности речи в сочетании с логическими ударениями, использование специальных речевых конструкций. Для того, чтобы педагог уверенно руководил исследовательской работой школьников, квалифицированно обучал их исследовательским умениям и навыкам, все

технику проведения тренинга по отработке алгоритма исследовательской деятельности; игр, упражнений и заданий, направленных на формирование исследовательских умений и навыков; руководство самостоятельной исследовательской практикой детей; мониторингу.

В процессе экспериментального обучения студентов были использованы различные типы лекций, семинарских, практических и лабораторных занятий. Для активизации мыслительной деятельности применялись разнообразные методические приемы: составление схем, таблиц, самостоятельная формулировка выводов студентами, решение по ходу лекции педагогической задачи, диалоги на лекциях.

Наряду с традиционными формами аудиторной работы, использовались также деловые игры; аудиторный эксперимент; педагогическое мини-сочинение; методика коллективной мыслительной деятельности – КМД («мозговой штурм»), разработка коллективных авторских проектов и их защита); проведение педагогических мини-спектаклей; аудиторное микрообучение и т. д.

Введение в учебный процесс тренинговых заданий компьютерного типа было направлено на формирование всех компонентов готовности будущих педагогов к обучению школьников исследовательским умениям и навыкам. Но особенно эффективными оказались такие занятия в целях развития положительной мотивации студентов (психологический компонент) к исследовательской работе с детьми. Задания были направлены на индивидуальную коррекцию подготовки и саморегуляцию. Мотивационному обеспечению подготовки будущих педагогов способствовали также лабораторные занятия на городских инновационных площадках.

Кроме того, *в рамках подготовки студентов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам были спланированы и реализованы следующие мероприятия:*

- организация постоянно действующего семинара для профессорско-преподавательского состава по вопросам исследовательской работы студентов и школьников;
- проведение «круглых столов» в форме обсуждения или дискуссии проблем исследовательского обучения;
- проведение открытых (для всех желающих) мастер-классов по методике вовлечения школьников в исследовательскую деятельность;
- подготовка и деятельное участие (студенты и преподаватели) в работе региональной межвузовской научно-практической конференции «Исследовательское обучение: проблемы и перспективы»;
- создание проблемной группы студентов в рамках НИРС по исследовательскому обучению;
- содействие открытию инновационных площадок в школах города;
- создание лаборатории Исследовательского обучения.

это является необходимой базой

Таким образом, готовность студентов к развитию у школьников исследовательских умений и навыков является интегральной характеристикой молодого специалиста и зависит от уровня преподавания дисциплин профессиональной подготовки, введения в учебный план специальных курсов и проведения направленной на исследовательское обучение школьников педагогических практик.

Библиографический список

1. **Кларин, М. В.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
2. **Поддъяков, А. Н.** Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М., 2000.
3. **Савенков, А. И.** Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М., 2006.
4. **Шумакова, Н. Б.** Обучение и развитие одаренных детей. – М., 2003.

теоретически обосновать выдвинутую гипотезу можно найти как в богатой педагогической традиции, так и в новых данных о личности и письме как продуктивном виде речевой деятельности

Актуализируя поставленную проблему, мы решали ее с позиций когнитивно-коммуникативного подхода, поскольку письменная речь, будучи сознательной, намеренной речевой деятельностью, то есть когнитивно-коммуникативной, может стать мощным орудием для саморазвития, самоактуализации, самообразования и самовоспитания личности старшего школьника, вследствие чего он приобретет «функциональную грамотность».

В процессе комплексного анализа проблема «Письменная речь как источник развития личности» в свете когнитивно-коммуникативного подхода мы анализировали теоретические и экспериментальные данные психологии, дидактики, психолингвистики, возрастной психолингвистики, нейропсихологии и психофизиологии, лингвистики, когнитивной лингвистики и методики преподавания русского языка.

Мы исходим из предположения, согласно которому письменная речь, будучи сознательной, намеренной, контролируемой деятельностью, «алгеброй речи» (Л. С. Выготский), по сути носит когнитивно-коммуникативный характер, вследствие чего содержит алгоритм для развития личности. В качестве алгоритма развития мы рассматриваем установленное психолингвистами (Ю. Н. Караулов, В. Я. Шабес) противоречие, рассогласование в процессе производства текста между коммуникативным и когнитивным потенциалами личности, преодоление которого приведет в движение существенные силы ученика и станет источником его саморазвития, самоактуализации, самообразования и самовоспитания, поскольку письменная речь – это мощное орудие развития личности.

В процессе научного поиска нами установлено следующее:

1. Согласно данным психологии и психолингвистики создание текста (а он ведущая единица обучения в современной методике преподавания русского языка) является своеобразной базой для формирования «систематизированного перечня умений и навыков – готовностей в акте творчества (Ю. Н. Караулов), в процессе которого, в отличие от других форм учения, школьник развивается через самоотдачу, «учит психику восхождению» (Л. С. Выготский).

Развитие понимается психологами как появление новообразований, новых механизмов и структур, в том числе когнитивных и коммуникативных, во «внутреннем пространстве личности» (Л. Ф. Обухова, Н. И. Чуприкова, А. В. Петровский): психические функции преобразуются в функции высшего уровня развития: механическая память – в логическую, ассоциативное течение представлений – в целенаправленное мышление, импульсивное действие – в произвольное, что убедительно доказано представителями культурно-исторической парадигмы в психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев)

РАЗДЕЛ IV
ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 234.1

О. А. Скрябина

О НАУЧНОМ ПОИСКЕ В ОБЛАСТИ РАЗВИВАЮЩЕГО
ПОТЕНЦИАЛА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Чем обусловлена постановка названной проблемы? Почему мы актуализируем феномен письменной речи в методическом исследовании?

Потребности государства в мыслящих личностях, а значит, в создании мыслящих школ (В. П. Зинченко), потребности школы и личности в развивающих методиках – вот что побуждает исследователей к научному поиску в данном направлении. Актуализация такой сложной, комплексной проблемы, какой является письмо (письменная речь), вид речевой деятельности, в процессе которого содержание высказывания передается с помощью графических знаков, обусловлена тем, что она недостаточно исследована в методическом аспекте, именно как комплексная проблема, несмотря на имеющуюся богатую традицию обучения умениям и навыкам письменной речи (М. В. Ушаков, К. Д. Ушинский, В. А. Добромислов, В. П. Вахтеров, Н. С. Рождественский, Е. С. Истрина, М. П. Феофанов, М. Р. Львов, А. В. Текучев, М. Т. Баранов, Л. П. Федоренко, Т. И. Блинов, Г. П. Фирсов, Г. Н. Приступа, А. И. Власенков, М. М. Разумовская, Н. Н. Алгазина, Г. А. Фомичева, А. Ю. Купалова, В. Е. Мамушин, В. М. Шаталова, Е. Ф. Глебова, Н. А. Пленкин, Е. Г. Шатова, С. И. Львова, А. П. Еремеева и др.).

Доминирующим мотивом для актуализации рассматриваемой проблемы являются выделяемые нами цели обучения – формирование «функциональной грамотности» (А. А. Леонтьев, Б. С. Гершунский). Судьба ребенка, как отмечает известный ученый А. А. Леонтьев, во многом зависит от того, развиты ли его способности к полноценному устному и письменному общению. Данные способности – это орудие его саморазвития, то, что делает возможным его самообразование, социализацию, его дальнейшее – познавательное, личностное, художественно-ценностное развитие.

В современной научной парадигме законы человеческой природы и деятельности изучаются с позиций антропоцентризма. Интегративные процессы внутри смежных наук, изучающих человека, помогают глубже понять самого человека, соотношение в его деятельности сознательного и бессознательного, связи языка и мышления, особенности спонтанного и целенаправленного развития, механизмы порождения текста и т. д. Предпосылки для возможности

письменной речи происходит вхождение ребенка в систему сложившихся общественных отношений.

Данные когнитивной лингвистики и психолингвистики, в которых текстовая деятельность представлена как самосогласованное взаимодействие мысли, речи и языка, дают возможность сделать выводы о развивающем потенциале письменной речи, в которой развиваются следующие умения:

- 1) умение системно мыслить;
- 2) умение системно и осознанно использовать «язык в действии», т. е. в речи;
- 3) умение системно и осознанно владеть нормативной стереотипией.

Следовательно, в процессе текстовой деятельности развиваются когнитивные структуры (память, внимание, мышление, воображение), которые определяют ее успешность; развиваются стратегии личности по формированию, формулированию и оформлению мысли. Из этого вытекает, что правописные умения, будучи воплощенными компонентами текстовой деятельности, ее операторами, также имеют когнитивно-коммуникативный характер, вследствие чего их систематизация и семантизация является для личности школьника фактором развития.

4. Отечественная методическая традиция связывает обучение письменной речи с решением таких насущных задач, как:

1) *общее развитие личности школьников* (Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, М. П. Феофанов, Н. С. Рождественский, Л. П. Федоренко, М. М. Разумовская, Г. А. Фомичева, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Е. Ф. Глебова, А. И. Власенков, С. И. Львова, Т. М. Воителева и др.);

2) *развитие логического мышления* учащихся (В. А. Добромыслов, А. В. Текучнев, Г. Н. Приступа, А. В. Нехаев, Н. Н. Алгазина, Г. Г. Граник, Е. Г. Шатова и др.);

3) *формирование компетенций* учащихся, где актуализируется коммуникативная компетенция (Е. А. Быстрова, С. И. Львова, А. Ю. Купалова, А. П. Еремеева, А. Д. Дейкина, Е. Н. Пузанкова, Т. К. Донская, Т. В. Воителева, Е. С. Антонова и др.);

4) развитие «нормативной стереотипии» и «чувства языка» как явлений в определенной степени взаимосвязанных;

5) развитие речевой активности личности и речевых механизмов (М. Р. Львов): антиципации, механизм эквивалентных замен, механизмы контроля и выбора).

Следовательно, развивается общая коммуникативность школьника как умение говорить и писать, а с позиции Л. П. Федоренко, речевые механизмы – это: механизмы интеллекта, эмоциональная сфера, механизмы памяти. Таким образом, продуктивное усвоение письменной речи способно изменить речевой опыт личности и всю ее речевую организацию (В. П. Белянин).

5. Теоретические исследования и экспериментальные данные из обла-

и подтверждается исследованиями Н. И. Жинкина, П. Я. Гальперина, А. А. Леонтьева, Л. В. Сахарного, Е. Ф. Тарасова и др.

2. В современной дидактике и психологии учение рассматривается как творческий, формирующий процесс, а речь как мощное средство самоуправления и саморегулирования человека (А. В. Брушлинский, Й. Лингарт, Л. В. Занков, Р. С. Немов, В. В. Давыдов), **поэтому целью развивающего обучения может стать формирование у школьников функциональной грамотности посредством письменной речи как знаковой деятельности.** Учение как психический процесс, как единство сознания и деятельности, сознательного и бессознательного, рационального и эмоционального, осуществляемый в текстовой деятельности, имеет характер творческого, формирующего процесса, в ходе которого проявляются познавательная, регуляторная и коммуникативная функции психики, а потенциальные данные преобразуются в актуальные способности и внутренние силы.

Таким образом, установлено, что письменная речь как тип человеческого учения, детерминированный знаковой деятельностью, способна стать источником и движущей силой развития личности, где высшими психическими уровнями становятся когнитивный и коммуникативный уровни (В. В. Давыдов, Л. С. Выготский, А. В. Брушлинский, Й. Лингарт, Р. С. Немов, Д. Н. Узнадзе, Н. А. Менчинская, В. И. Селиванов и др.).

3. В лингвистической отечественной традиции общепринятым является понимание письма, письменной речи, как огромного достижения человечества в плане расширения его возможностей для коммуникации и развития культуры (Я. К. Грот, И. А. Бодуэн де Куртенэ, А. М. Пешковский, В. Ф. Иванова, А. И. Моисеев, А. Н. Гвоздев, М. В. Панов, В. В. Виноградов, А. Б. Шапиро, Л. В. Щерба, Н. С. Валгина и др.); письменная речь – это «код кода» (Н. И. Жинкин), это «превращенная форма знаковой деятельности» (Е. Ф. Тарасов).

Согласно данным современной психолингвистики и когнитивной лингвистики письменная речь (текст) есть речевая деятельность. Будучи знаковой деятельностью (в плане филогенеза и онтогенеза), письменная речь: является сугубо человеческим видом деятельности, что обеспечило превращение человека в homo sapiens; это важнейшее средство общения, неизмеримо усиливающее общественные связи. В силу того, что знаки – это психические орудия (Л. В. Сахарный), использование их является условием качественного преобразования сознания в сознание человеческое, то есть сознание понятное, умозаключающее, – это заслуга письменной речи.

Письменная речь способствует систематизации и обобщению образов-отражений в сознании людей (М. В. Никитин). Использование письменной речи поднимает личность на более высокий уровень развития потому, что влияет на психофизиологический аспект механизма становления понятий, вследствие чего развиваются способности сознания к абстрагирующей деятельности (Р. М. Фрумкина, М. В. Никитин, В. Я. Шабес); посредством

пособие. – СПб., Изд-во РГПУ им. И. А. Герцена, 2003. – 277 с.

4. **Сиротюк, А. И.** Нейропсихологическое и нейрофизиологическое сопровождение обучения / А. И. Сиротюк, – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

5. **Шабес, В. Я.** Событие и текст / В. Я. Шабес: Монография. – М., Высшая школа, 1989. – 175 с.

УДК 808.2:37

Н. И. Колесникова

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА ПОСЛЕВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Согласно новой концепции непрерывного образования послевузовский этап, распространяющийся на большую часть человеческой жизни и предоставляющий возможность получения академического (магистратура и аспирантура) и дополнительного образования, ориентирован на удовлетворение индивидуальных профессионально-образовательных потребностей специалистов: прохождение стажировок, обучение в институтах повышения квалификации, на курсах профессиональной подготовки и переподготовки и пр.

Этот этап требует активизации навыков и умений самосовершенствования, готовности к постоянному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей, полноценной самореализации в жизни.

При рассмотрении послевузовского образования ограничимся его ступенью, непосредственно примыкающей к вузовскому этапу, – обучением магистрантов, считая эту категорию учащихся стопроцентно ориентированной в перспективе на защиту кандидатской диссертации и воспринимающей магистерскую диссертацию как трамплин для достижения конечной цели.

Помочь успешной реализации этой цели призван курс «Научная речь для магистрантов и аспирантов», при организации и проведении которого в качестве доминирующих используются следующие принципы.

1. Линейно-концентрический принцип обучения (градуальность).

Понимая, вслед за Е. В. Архиповой, градуальность как «расчлененность системы обучения на несколько комплексов, ... ориентированных на разные этапы обучения, с постепенным возрастанием объема сообщаемых знаний, с усложнением их характера и форм подачи в зависимости от степени обучения...» [1, с. 38], развитие научной речи магистрантов мы считаем одной из ступеней высшего этапа образовательной «лестницы», подняться до которой помогают довузовская и вузовская подготовка [4].

В таблице представлены варианты поэтапного изучения основ научной

сти возрастной психолингвистики, нейропсихологии и психофизиологии (К. Д. Седов) служат подтверждением развивающего и формирующего потенциала письменной речи для личности школьника (А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, Л. С. Цветкова, Т. В. Ахутина, Т. П. Хризман, А. В. Семенович, Ю. В. Микадзе, А. Л. Сиротюк и др.).

Письменная речь, как установлено, задействует в своем процессуальном развертывании все компоненты структурно-функциональной организации мозга, поскольку письмо включает в свою сложную психическую структуру вербальную и невербальные формы психической деятельности, зрительное, акустическое, пространственное восприятие, тонкую моторику рук, предметные действия, саморегуляцию и контроль над деятельностью (А. Л. Сиротюк).

Поскольку овладение письменной речью связано с сформированностью тонкой моторики, т. е. с двигательной активностью, а продуцирование замысла в текст – с внутренней речью, «мысленной речью», что предполагает сознательный выбор и контроль созданного, то это доказывает, что *обучение письменной речи и самоактуализация личности в данном виде сознательной, намеренной речевой деятельности является мощным развивающим и формирующим фактором, с помощью которого образуются нейронные сети и гармонизируются функциональные связи между правым и левым полушарием мозга.*

В ходе нейропсихологического анализа установлено, что наиболее грамотными являются равнополушарные учащиеся, из этого следует, что овладение стратегией грамотного письма служит гармонизации функциональных взаимосвязей правого и левого полушарий.

Таким образом, *в ходе проведенного нами теоретического комплексного исследования проблемы «Письменная речь как источник развития личности» установлено, что письменная речь (текстовая деятельность) является мощным фактором, ибо:*

- развивает всю личность учащегося, включая ее психологические компоненты, речевые способности, речевые механизмы, «дар слова», мышление, воображение, произвольное внимание, память, волю;

- формирует языковую личность, способную системно мыслить на всех уровнях создаваемого текста, обеспечивает развитие и взаимодействие ее коммуникативного и когнитивного уровней;

- системное и осознанное «языкопользование» ведет к формированию полнофункционального типа речевой культуры личности (О. Б. Сиротина).

Библиографический список

1. **Белянин, В. П.** Психолингвистика / В. П. Белянин: Учебник. – 2 изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
2. **Валгина, Н. С.** Теория текста / Н. С. Валгина. Учебное пособие. – М., Логос, 2004. – 208 с.
3. **Никитин, М. В.** Основания когнитивной семантики / М. В. Никитин: Учебное

«Научная речь» демонстрируют отсутствие мотивации к его посещению, уверяя преподавателя, что им не нужно владеть научным стилем и уметь писать научные тексты, так как они сделают проект (архитекторы), напишут программу (энергетики и математики) и ... защитят диссертацию.

На прагматическом уровне цель написания и защиты диссертации также представляется ряду магистрантов абстрактной, отодвинутой на второй план задачами сбора материала, проведения эксперимента по теме исследования, написания компьютерной программы.

О проблемах, с которыми они вскоре встретятся, можно прочитать в Интернете на форуме аспирантов:

«Как приношу руководителю черновые варианты публикаций, он все время перечеркивает, говоря, не научным языком написано. Как кто вырабатывает в письменной речи краткость, достоверность, сложноподчиненность?» [<http://www.aspirantura.spb.ru/cgi-bin/ib/topic.cgi?forum=5&topic=13>].

Возможные варианты освоения научной речи

Варианты обучения	Этапы обучения			
	Довузовский	Вузовский (1 и 2 ступень)		Послевузовский
	10–11 кл. «Научная речь. Реферирование»	1–2 курс. «Русский язык и культура речи».	3 курс. С/к «Научная речь»	С/к «Научная речь для магистрантов и аспирантов»
1	+	+	+	+
2	+	+	—	+
3	+	—	+	+
4	+	—	—	+
5	—	+	+	+
6	—	+	—	+
7	—	—	+	+
8	—	—	—	+

«Плоды очередного общения с научным руководителем. «У нас тут конференция будет, подайте тезисы». Общение на этом закончилось, а я в некотором недоумении. Кое-какие требования указаны в заявке на участие в конференции (распечатка плюс дискета, до 3 стандартных страниц, полтора интервала, шрифт 14). Вопросы. Нужен ли титульный лист? Вообще, он везде нужен, но мало ли.... Прилагается ли к тезисам список литературы? ...» [последний вопрос вызывает на форуме дискуссию. – Н. К.]. [<http://www.aspirantura.spb.ru/cgi-bin/ib/ib.cg>].

Проведенный нами анализ более двадцати учебников и учебных пособий, адресованных магистрантам и аспирантам, показывает, что пишутся они социологами, историками, психологами, философами и имеют содержательно-знаниевую теоретическую направленность. В них рассказывается о выборе

речи в Новосибирском государственном техническом университете:

1) Довузовский этап. 10–11 классы лицея. Научная речь. Реферирование [4];

2) Вузовский этап:

1-я ступень – модуль «Научная речь» в элективном/обязательном курсе «Русский язык и культура речи»;

2-я ступень – 3 курс. Элективный спецкурс «Научная речь».

3) Послевузовский этап. Спецкурс «Научная речь для магистрантов и аспирантов».

Возможные варианты обучения отмечены в таблице знаком плюс.

Опрос магистрантов НГТУ свидетельствует о том, что их траектория овладения научной речью идет преимущественно по вариантам 6 и 8, встречается вариант 2.

Пятилетний вузовский опыт написания рефератов, курсовых и дипломных работ, не подкрепленный курсами «Русский язык и культура речи», элективными курсами, содержащими сведения о научном тексте (вариант 8), оказывается недостаточным для самостоятельного овладения учебно-научными жанрами. В результате магистранты и аспиранты имеют довольно общее представление о жанровых, структурно-логических и стилистических особенностях научных произведений.

2. Учет мотивации и потребностей магистрантов.

Приходится констатировать, что и вузовский курс «Русский язык и культура речи» (вариант 6) не может в полной мере решить проблем магистрантов при описании результатов исследований. Мешает этому не только организационные причины (включение в учебные планы 50 процентов российских вузов [5], элективность как следствие недооценки важности дисциплины, строгая привязанность к требованиям ГОС, проведение в 1–4 семестрах, малый объем часов), но, и это главное, – причины мотивационно-целевого характера. Для большинства перво- и второкурсников перспектива защиты магистерской и кандидатской диссертации представляется очень отдаленной, а ряд сведений, согласно опросам студентов, – преждевременными, неинтересными, лишенными мотивации. По этой причине сведения о диссертации и автореферате, помещенные в ряде учебных пособий по русскому языку и культуре речи, представляются преждевременными.

Дабы не умалить важность названной дисциплины, отметим и такой показательный факт: просьбу магистрантов вуза, в котором не проводится курс «Русский язык и культура речи» и элективные речеведческие курсы, начать лекцию о вторичных научных жанрах с... учебного реферата.

В период опытного обучения мы констатировали не предполагаемый ранее факт: у ряда магистрантов первого года обучения не сформирована установка на написание научного текста. Некоторые магистранты, не имея представления о жанре магистерской диссертации, на вводном занятии курса

Тексты для домашней и самостоятельной работы магистранты могут получать по электронной почте, которая используется и для их оперативной связи с преподавателем (получить консультацию, прислать выполненное домашнее задание, статью, фрагмент диссертации).

Заслуживает внимания выдвинутая Е. И. Большаковой и Н. Э. Васильевой идея разработки программного обеспечения, обучающего студентов и магистрантов редактированию [2]. Однако такой вид работы должен, по нашему убеждению, выполнять вспомогательную функцию, так как известно, что ни одно техническое средство при всех его дидактических возможностях не может заменить преподавателя. Ссылаясь на электронные лингвистические словари, магистранты пишут «трапецИидальный», далеко не всегда оказывает помощь и стилистическая проверка текста в редакторе «Word». К тому же, по свидетельству магистрантов, эту функцию они часто отключают как «мешающую» работать.

6. Оптимизация обучения.

Для оптимизации обучения необходимо решение как минимум трех задач:

1) Место и роль данного курса в системе обучения магистрантов.

Присутствие на экспериментальном проведении курса магистрантов завершающего этапа обучения, выразивших сожаление о том, скольких проблем им удалось бы избежать, если бы курс был прослушан при поступлении в магистратуру, обусловило включение курса «Научная речь» в учебные планы подготовки магистрантов первого года обучения. Проведенное отделом аспирантуры итоговое анкетирование магистрантов показало высокий рейтинг этого курса и желание посещать его дважды — обязательно на этапе подготовки к написанию диссертации и (практический курс «Редактирование научного текста») в период работы над ее окончательным вариантом. В отзывах о курсе магистранты высказывают пожелание посещать его в дальнейшем в виде консультаций.

2) Содержание программы курса.

Программа курса «Научная речь для магистрантов и аспирантов» включает следующие разделы:

– Этапы создания и жанровые особенности квалификационной научной работы:

Научное исследование, его виды (теоретическое и прикладное) и этапы (постановка проблемы, сбор и анализ материала, выдвижение гипотезы, оформление, защита). Формально-содержательные особенности магистерских, кандидатских и докторских исследований.

– Требования ВАК к языку и стилю диссертаций.

– Композиционно-речевое оформление материалов исследования:

Научный текст. Ментально-прагматическая модель научного текста. Композиционная структура диссертационной работы и ее элементы (титульный

темы, о процессе подготовки, проведения и защиты диссертационного исследования, о новейших документах, определяющих порядок защиты кандидатских и докторских диссертаций, об основах методологии и философии науки, о компьютере – помощнике в оформлении диссертации, о «технологии проникновения в зарубежные научные издания». К важнейшей научной деятельности – написанию статей и текста диссертации такие издания не готовят, «...а умение писать, которое должно бы складываться на основе собственной практики», появляется не всегда [2].

Магистрантам и аспирантам нужны пособия, обучающие их созданию научных жанров, посвященные языку и стилю диссертаций, риторике научной речи, мастерству публичного выступления, умению вести дискуссию в научном сообществе.

В послевузовском образовании на любой ступени повышения квалификации, в любой профессиональной сфере деятельностное участие личности предполагает владение репертуаром письменных и устных научных жанров. Задачу послевузовского этапа мы видим в освоении магистрантами и аспирантами ядерных (по Е. С. Троянской) жанров: первичных тезисов, статьи, диссертации, а также в расширении сведений о поджанрах рефератов. Важными для формирования умений и востребованными в научном мире являются автореферат к диссертации, индикативный авторский реферат публикуемого материала и, часто вкупе с ним, реферат телеграфного стиля (так называемые «ключевые слова»).

3. Профессиональная направленность (учет специальности).

Методика работы с магистрантами практически сходна с выстроенной нами методикой обучения студентов нефилологических вузов. При обучении магистрантов целесообразно:

- 1) проводить не лекционный, а лекционно-практический курс;
- 2) учитывать специальность.

Важность использования текстов по специальности в качестве иллюстративного материала в лекциях и на практических занятиях подчеркивается магистрантами при итоговом анкетировании.

4. Индивидуализация (индивидуальный подход в обучении).

На овладение текстовой деятельностью направлена индивидуальная работа по обучению редактированию научного текста. Редактирование, способствующее зрелому, скрупулезному прочтению и оцениванию собственного текста для приведения его в соответствие с требованиями стиля и жанра, помогает сформировать чувство авторской ответственности и уважения к адресату в лице научного сообщества. К сожалению, отводить этой работе большую часть аудиторного времени не позволяют различные научные интересы магистрантов и различный характер ошибок в их работах. Однако учебным планом предусмотрены и индивидуальные консультации.

5. Использование инновационных технологий в обучении.

учебное время предлагать каждой отдельной группе магистрантов темы на выбор с учетом освоенного ими на довузовском и вузовском этапах обучения, а также с учетом их насущных потребностей. Приходится констатировать, что варианты обучения 6 и 8 (см. табл. 1) на этапе магистратуры несостоятельны без привлечения материала 3 курса, который в этом случае осваивается с большим опозданием. Так, на вопрос итоговой анкеты, насколько своевременно вы научились создавать научные тексты, магистрант вуза, обучение в котором идет по единственному варианту 8, отвечает: *«Способность студентов грамотно выступить и защищать свои проекты востребована уже на 3 курсе в рамках курсового проектирования. Грамотное изложение материала приводит к успешному пониманию его проверяющим, а значит, и к высокой его оценке. Таким образом, необходимо разбить курс на две составляющие: на курс для магистрантов, читаемый в 9 семестре, и курс для студентов в 5 семестре. Разделение возможно, поскольку навыки написания научной диссертации не востребованы на 3 курсе»* [П. Н-ев].

7. Воспитывающее обучение.

Изучение языка науки в магистратуре, помимо узкопрактических целей (совершенствование навыков и умений в области устной и письменной научной коммуникации) должно ставить еще одну значимую цель – использование языка как личностно образующего фактора, что может быть достигнуто при органическом единстве обучения, воспитания и развития.

Магистранты и аспиранты – завтрашнее пополнение вузовских кафедр, это те, по кому будут определять отечественную науку и российское образование в ближайшие полвека. Учитывая и тот факт, что преподавателей высшей школы в вузах специально не готовят, следует уделить особое внимание воспитанию нравственной личности будущего ученого и наставника:

- почтительному отношению к научному руководителю (Учителю);
- доброжелательности, уважению к коллегам и студентам;
- скромности, требовательности к себе;
- формированию духовности и нравственного отношения к миру;
- моральной ответственности за свои научные разработки перед собой и перед обществом; научной этике (не навреди), гуманности, честности и добросовестности;

- тактичному поведению во время научных споров и дискуссий, культуре устной и письменной рецензии.

По справедливому замечанию В. Д. Плыкина, ученый как личность должен быть деятелем, а не борцом за место под «научным солнцем», за право «застолбить» свое научное направление, за то, чтобы «ошеломить» мир уникальностью своих результатов. Постигание нравственного опыта предшествующих поколений, воспитание патриотизма и гордости за достижения Российской науки может проходить на текстах о передовых ученых прошлого и современности, их посланий к молодежи. Такие тексты при-

лист, оглавление, введение, главы и параграфы, заключение, библиографический список, приложения, вспомогательные указатели).

Гармония научного текста. Стилистическое единообразие шрифтов, формулировок, заголовков и подзаголовков.

Общие правила цитирования. Внутритекстовые и подстрочные ссылки. Оформление библиографического списка (элементы библиографического описания, условные сокращения и разделительные знаки) в соответствии с требованиями ГОСТ.

Автореферат диссертации и его основные функции (информирующая, сигнальная, адресная, представительская, правовая). Структура и объем автореферата. Способы компрессии текста диссертации. Поаспектная характеристика диссертации в автореферате.

Композиционно-языковые особенности автореферата диссертации.

Написание и редактирование вводной части диссертации (постановочный текст).

– Организационно-языковые особенности защиты квалификационной научной работы:

Правила составления и композиционно-речевого оформления текста доклада по магистерской диссертации для публичной защиты на заседании ГАК.

Этикет публичной защиты квалификационной научной работы. Речевое поведение соискателя в соответствии с коммуникативной задачей (изложение содержания, убеждение оппонентов, выражение согласия/несогласия, благодарности, культура ответов на вопросы).

[Факультативно: Особенности текстов российских и зарубежных патентов].

Жанр патента приводится в программе с пометой «факультативно», так как не является широко востребованным среди магистрантов, а жесткая структура этого жанра, его стандартность и правовой статус требуют консультаций с патентоведом. Этот жанр может быть освоен на дальнейших образовательных ступенях.

Актуально включение в программу послевузовского этапа нового жанра, который еще ждет своей разработки, – заявки на участие в конкурсе научных исследований (заявки на грант).

В практическом модуле курса главное внимание уделяется написанию и редактированию вводной части диссертации. Этот жанр актуален для магистрантов и уникален, на наш взгляд, для достижения методических целей. К тому же магистранты, оценивая свое умение создавать научные тексты, называют жанр введения самым сложным для написания.

3) *Корреляция программы курса с его вариативным объемом в 20–24–34–часа.*

С этой целью в курсе выделяется основной блок, инвариант (16 часов) и блок факультативный, достаточно большой объем которого позволяет в

Интеграция всех сфер человеческой деятельности, происходящая в мировом сообществе, находит свое отражение также и в системе высшего профессионального образования. В настоящее время формируется единое образовательное пространство, в котором большинство образовательных стандартов вузов разных государств должны соответствовать единому значению. Следует отметить, что положительный опыт в данной области уже накоплен многими европейскими вузами и может быть использован учебными заведениями других стран, в частности и Россией, имеющей колоссальный опыт функционирования системы высшего образования, требующей, под влиянием объективных факторов, дополнительной модернизации.

Предполагаемые к проведению в России реформы высшего профессионального образования имеют своей целью интеграцию в мировое образовательное поле. Такая цель ставит совершенно новые задачи для российской высшей школы. Среди приоритетных задач можно выделить:

- соответствие учебных программ, курсов, дисциплин и специальностей общепринятым критериям;
- активное сотрудничество вузов с потенциальными работодателями в разработке новых требований к учебному процессу;
- содействие академическому обмену студентами, преподавателями и административным персоналом с зарубежными учебными заведениями соответствующей специализации.

С точки зрения глубокой интернационализации процесса обучения и объединения вузов в единое образовательное пространство последний пункт заслуживает отдельного рассмотрения, поскольку в полной мере отражает принципы академической мобильности. При этом академическую мобильность не следует рассматривать как конкретные действия, связанные только с системой обмена студентами между вузами разных государств. В научной литературе отмечается, что академическая мобильность – сложный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным потенциалом и культурным наследием, ресурсами и технологиями, позволяющий самостоятельно формировать студентам и ученым свою профессионально-образовательную базу. Таким образом, помимо внешнего фактора значимости академической мобильности, существует еще и внутренний – личный интерес и стремление каждого из участников мыслить иначе, являться субъектом межкультурной и научной коммуникации, признавать недостаток конкретного раздела собственных знаний или наоборот, являться носителем нового научного знания.

Не менее других участвуют в интеграционных процессах отраслевые вузы, в том числе и аграрного профиля. Узкая специализация данных учебных заведений не может стать помехой в процессе вхождения в единое образовательное пространство. Этому, прежде всего, могут способствовать исторические и

ведены в авторском пособии [3]. Огромная ответственность ложится и на преподавателя, который должен выстроить процесс обучения так, чтобы духовность и нравственность стали потребностью саморазвития личности. Выполнению этой задачи способствует большой интерес магистрантов к нравственно-этической стороне курса.

Таким образом, опытно-экспериментальное преподавание курса «Русский язык и культура речи» показывает, что его успешную разработку и эффективное обучение обуславливают:

- градуальность как развивающий принцип обучения языку;
- учет целей и мотивов обучения;
- учет будущей специальности магистрантов;
- минимальный объем курса в часах не менее 20 часов лекционно-практических занятий;
- корреляция программы курса с программами вузовского этапа обучения.

Полноценно решить проблемы развития научной речи учащихся послевузовского этапа возможно в системе непрерывного языкового образования при опоре на довузовский и вузовский этапы при обеспечении преемственности обучения на каждой образовательной ступени.

Библиографический список

1. **Архипова, Е. В.** Основы методики развития речи учащихся / Е. В. Архипова: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Вербум-М, 2004. – 192 с.
2. **Большакова, Е. И.,** Васильева, Н. Э. К вопросу об автоматизации литературно-научного редактирования. – Режим доступа / Е. И. Большакова, Н. Э. Васильева: http://www.dialog-21-ru/archive_article.asp?param=6423.
3. **Колесникова, Н. И.** От конспекта к диссертации / Н. И. Колесникова: Учеб. пособие по развитию навыков письменной речи. – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 288 с.
4. **Колесникова, Н. И.** Развитие письменной научной речи: образовательные уровни «лицей» – «вуз» / Н. И. Колесникова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 10. – С. 173–181.
5. **Федеральная** целевая программа «Русский язык (2006–2010 гг.)». – М., 2006. – 58 с.

УДК 37.01:37.022:378

О. Ю. Сергеев

**РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ОТРАСЛЕВЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

образования наметилась позитивная тенденция развития программ обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Появилось множество авторских разработок по данной теме, многие из которых могут представлять большой интерес, как с теоретической, так и с практической точки зрения. Вместе с тем в соответствии с Программой по иностранному языку для неязыковых вузов, а также Стандартом государственного образования, основным требованием по прежнему является умение пользоваться наиболее употребительными языковыми средствами во всех видах речевой деятельности и умение самостоятельно пользоваться иностранными печатными источниками научно-практической направленности.

Таким образом, основной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе должно стать овладение студентом навыками иноязычного профессионально-ориентированного общения, поэтому языковая подготовка студентов, включающая формирование и развитие навыков иноязычной профессиональной коммуникации является на данный момент актуальнейшей задачей и одним из главных средств развития академической мобильности студентов.

Практическое осуществление указанной цели потребовало в рамках нашего исследования разработки многоуровневой системы обучения иностранному языку в аграрном вузе. При этом учитывалась специфика вуза, его международные контакты и совместные программы с иностранными вузами, социально-психологическая обстановка в контрольных группах студентов, их персональные данные и индивидуальный уровень подготовленности каждого студента.

В ходе исследования была выдвинута гипотетическая формула «знание иностранного языка = степень к академической мобильности», отталкиваясь от которой, процесс обучения был выстроен в порядке ступеней, где каждая ступень в изучении иностранного языка соответствовала ступени развития академической мобильности у субъекта обучения. При этом принцип активности субъекта в процессе обучения имел для авторов исследования первостепенное значение, поскольку «активные формы и методы обучения позволяют студентам развивать творческое мышление, способствуют их вовлечению в решение проблем, максимально приближенных профессиональным» [1, с. 63].

Количество ступеней выбиралось в зависимости от длительности изучения иностранного языка и предполагаемого объема материала. На основании анализа соответствующей научно-практической литературы, а также основываясь на собственном опыте было выдвинуто предположение, что в неязыковом вузе оптимальным значением являются четыре ступени изучения иностранного языка. Во-первых, по временным показателям это позволяет не выходить за рамки стандартного семестра, таким образом четыре ступени входят в рамки двухлетнего обучения студентов иностранному языку. Во-

геополитические факторы. Как показывает практика, иностранные партнеры по-прежнему рассматривают Россию как аграрную, а не индустриальную страну, поэтому наличие вузов данной специализации воспринимается ими в большинстве случаев положительно.

Эксперты сходятся во мнении, что обобщение современного практического опыта в сельском хозяйстве других стран, выделение положительных и отрицательных сторон, способность воспринять иную теоретическую базу могут существенно повысить уровень профессиональной компетентности будущего специалиста АПК. Говоря другими словами, любой студент, имея на то желание и способности, должен воспринять и понять все то новое, что внедряется в другой стране и перенести это новое на родину. Более того, растут требования отечественного работодателя к уровню знаний выпускников. Этот процесс пока не достаточно затронул сферу сельского хозяйства, где по-прежнему существует дефицит кадров, но все же имеет свое проявление, особенно заметное на предприятиях переработки и реализации сельхозпродукции. Поставки иностранной сельскохозяйственной техники на российский рынок также требует совершенно иных знаний со стороны специалистов, а также соответствующего практического опыта в применении этой техники.

Именно поэтому академическая мобильность так важна вузам аграрного профиля, но, несмотря на огромную теоретическую и практическую значимость, существуют большие сложности с ее принятием и внедрением российскими аграрными вузами. Глобальные проблемы уже неоднократно рассматривались многими авторами, но локальные проблемы остаются по-прежнему в тени. Одной из таких проблем является незнание многими студентами, преподавателями и учеными иностранного языка, что является огромным препятствием на пути сближения с иноязычным партнером. Таким образом, доказывается теоретическая и практическая актуальность проводимого исследования.

Как показывает практика, во многих отраслевых вузах, в частности и в аграрных, отношение к иностранному языку, как дисциплине сугубо гуманитарной, не соответствует современным требованиям. С одной стороны это лимитируется малым количеством часов, с другой непониманием со стороны студентов значимости данной дисциплины, и, как следствие, отсутствием у них мотивации к изучению иностранного языка. Проведенный в рамках нашего исследования предварительный опрос среди студентов показал, что более трети респондентов учат иностранный язык «для оценки», пять процентов учат иностранный язык «потому что нравится» и лишь два процента от общего числа опрошенных предположили, что знания иностранного языка пригодятся им в будущей профессии. Среди всех респондентов особняком стоит группа студентов, решивших, что иностранный язык поможет им получить дополнительное образование или пройти стажировку за рубежом.

В настоящее время в системе российского высшего профессионального

времени должна занимать речь студентов, причем более ценна неподготовленная речь, поскольку она позволяет оценить реальный уровень подготовки студента. На четвертой ступени проводится контрольное тестирование, целью которого является выявление реальных знаний студента. Данное тестирование позволяет также корректировать программу, подбирать дополнительный материал, индивидуализировать некоторые задания.

Студентам, не набравшим на какой-то ступени баллов, и не получившим, соответственно, зачетной единицы, рекомендуется продолжать обучение факультативно, либо вместе со своей группой, но без получения в дальнейшем зачетных единиц. Последний вариант в настоящее время более предпочтителен, поскольку не во всех вузах существует возможность организовать дополнительное обучение в рамках отведенных часов. Поскольку обучение иностранному языку проводится на первом и втором курсе для лучшей коммуникативной подготовки студентов, будущим выпускникам, может быть рекомендовано факультативное посещение курсов по иностранному языку.

Проведение занятий в соответствии с вышеприведенной моделью, позволило при том же изначальном уровне знаний студентов на первом этапе обучения повысить уровень мотивации к изучению иностранного языка, увеличить темп изучения языковых аспектов, повысить самостоятельность обучающихся, сделать занятия содержательными по форме и смыслу. Дальнейшая работа показала преимущества данной модели, поскольку позволила на третьем и четвертом этапе добиться приемлемых показателей развития основных навыков коммуникации студентов. Таким образом, достигается основная цель – развитие академической мобильности студентов.

Применение ступенчатой системы обучения иностранному языку с целью развития академической мобильности может быть рекомендовано для применения в других отраслевых вузах с учетом их специализации.

Библиографический список

1. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко: Учебное пособие. – М.: Народное образование. – 1996.
2. **Гальскова, Н. Д.** Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков / Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2000. – № 5. – С. 6–11.
3. **Европейский** языковой портфель для России. – М.: МГЛУ; СПб: «Златоуст». – 2001.
4. **Педагогический** энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 528 с.
5. **Смирнова, Е. Э.** Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. – Л., 1977.

вторых, ступенчатое обучение иностранному языку дает возможность объективно подходить к оценке индивидуальных знаний студентов. В-третьих, появляется возможность подбирать оптимальный языковой материал, в соответствии с уровнем знаний студентов (в зависимости от того, на какой ступени находится тот или иной студент). В рамках данной статьи не возможно полностью описать структуру каждой из ступеней. **Остановимся кратко на задачах каждой из ступеней.**

1. Первая ступень. Служит для определения начальных языковых навыков студентов, пробелов в знаниях, индивидуальных особенностей и склонностей личности. Диагностика выше указанных критериев проводится в форме тестирования и оценивается в баллах. Далее предполагается повторение ранее изученного материала: основных лексико-грамматических и фонетических категорий изучаемого иностранного языка. По каждому разделу преподавателем проводится тестирование, также оцениваемое в баллах. В итоге к концу обучения на первой ступени студент получает определенное количество баллов. В случае если количество баллов равно или превышает заранее установленную для каждой ступени норму, студент получает зачетную единицу и переходит на следующую ступень. Основным отличием данной ступени от базового семестра является то, что обучение предполагается в форме диалога на иностранном и родном языке.

2. Вторая ступень. Углубленное изучение языковых категорий. На данной ступени изучается ранее неизвестный материал, необходимый для дальнейшего обучения. Посредством тестирования проводится контроль усвоения студентами пройденного материала. Оценивание проводится в баллах. По окончании второй ступени студент получает вторую зачетную единицу и переходит на третью ступень.

3. Третья ступень. Коммуникативная подготовка: проводится в течение третьего семестра и включает в себя изучение и практическое овладение основными видами речевой деятельности, стилистической стороной языка, этикетом общения. Большей частью обучение проходит в форме ролевой игры, позволяющей студентам ощутить себя в реальной ситуации. Студентам предлагается просматривать фильмы на иностранном языке и обсуждать их сюжеты. Следует отметить, что на данном этапе, во время проведения занятий родная речь должна применяться как можно реже, а само занятие проходить в форме диалога с равным участием обучающего и обучаемых. По сумме набранных баллов студент получает третью зачетную единицу.

4. Четвертая ступень. Профессионально-коммуникативная подготовка: сочетает первый и второй этапы и включает в себя закрепление навыков общения, но уже с использованием профессиональной лексики. Практикуется использование различных видов упражнений: ситуативный диалог, диалог по подготовленной теме, обсуждение диалога в группе. На данном этапе со студентами проводятся занятия по правильному оформлению деловой документации и переписке в стране изучаемого языка. Большую часть учебного

Зародившись в Древней Греции и Древнем Риме в теории и практике ораторского искусства, учение о речевой культуре было оригинально осмыслено и получило своё развитие на материале русской словесности. Этот факт свидетельствует о немеркнущем в среде передовых литераторов, юристов и ученых интересе к тому, что было принято называть красноречьем:

М. В. Ломоносов, В. И. Чернышов, Л. В. Щерба, Г. О. Винокур, Б. Д. Томашевский, В. В. Виноградов, С. И. Ожегов, их ученики и последователи постепенно, все полнее и шире осмысливали совокупность явлений, обозначаемую термином «культура речи». Это понятие прочно вошло в науку и жизнь: размежевание данного термина, а также дискуссии, вызванные проблемой формирования культуры речи, свидетельствуют о признании этой области знания. Это обстоятельство в значительной степени обусловлено тем, что **речь – мощное средство регуляции человеческой деятельности в различных сферах, способ получения и передачи информации, культурно-исторический феномен, явление не только лингвистическое, но психологическое и эстетическое** – способствует личностной реализации, развитию и самосовершенствованию, функционирует как цель, дающая отчетливое видение образа, эталона, ожидаемого результата образовательной и профессиональной деятельности, опредмечивает их и конкретизирует.

Овладение речевой культурой – фактор не только общественно, но и лично значимый, причем в такой мере, что способен порой определить жизнь и судьбу человека: статусность личности, профессиональная состоятельность во многом определяются её мобильностью, креативностью, способностью свободно ориентироваться в мощном потоке информации. Каждая образованная личность должна научиться оценивать речевое поведение – своё и собеседников, соотносить свои речевые поступки с конкретной ситуацией общения. Приоритетным направлением, действенным средством для достижения умения обнаруживать продуктивные способы вхождения в новые системы межличностных и социальных отношений является развитие и совершенствование **культуры общения, коммуникативной культуры личности.**

Возрождение традиций владения словом, высокий спрос на людей, определяющих речь как одну из ведущих ценностей в индивидуальном развитии, способных грамотно оформлять свои мысли, оказывать воздействие на окружающих не только языковой филигранностью, но и логико-композиционной содержательностью, диалектическим единством формы и содержания – важнейшие критерии, предъявляемые современным работодателем к специалисту, поступающему на работу.

Реалии теории и практики школьного и вузовского обучения свидетельствуют о том, что язык в качестве средства общения является обязательной учебной дисциплиной для школьников и студентов на протяжении многих лет, а само общение с использованием этого средства практически не является предметом специального обучения. Умение говорить воспринимается

УДК 376.012

*Е. С. Салахутдинова***КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ
РОЛИ ЧТЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ**

...Катастрофическая ущербность духовных ценностей, падение престижа образованности, вербальная раскрепощённость, переходящая в разнузданность, неспособность подрастающего поколения цивилизованно участвовать в полемике...

К сожалению, этот перечень, свидетельствующий о девальвации национального достояния – родного языка, – не исчерпан. Принимая во внимание влияние, оказываемое современными социально-экономическими концепциями развития на все сферы жизни, связь между обозначенными проблемами и духовным состоянием общества, недугом речевой культуры его индивидов очевидна. Этот факт актуализирует гуманистическую парадигму образования, центрированной на человеке, приоритетные ценности которой находят отражение в индивидуальном, гуманном развитии личности и постулируют в качестве *основных тенденций* реформы образования, усиливающих его культуuroобразующую роль:

– *актуализацию* идеала образованной, интеллигентной личности – «человека облагороженного образа» [4], обладающего умственной, этической, эстетической, общественной культурой;

– *позиционирование* процесса обучения в качестве социокультурной среды становления личности, где взаимоотношения участников образовательного пространства строятся на паритетной основе, признающей право на самоопределение и самореализацию;

– *детерминизацию* культуры – комплекса способов, средств и норм, присущих данному сообществу, социальной группе, обуславливающих поведение взрослого индивида, уровень его культурной идентификации – в качестве основного критерия роста и развития личности, механизма человеческого взаимодействия, помогающего людям жить в своей среде, сохранять единство и целостность сообщества.

Необходимо, по мнению Л. С. Выготского, не только «вращивать» культуру в психику ребёнка, но и обеспечить «врастание» ребёнка в культуру [5]. Фундаментом общей культуры личности, ярким её показателем, базовым компонентом, позволяющим интериоризировать ценностные установки, обеспечивающим готовность человека к жизненному самоопределению, непременным условием достижения гармонии с собой и окружающей действительностью является *культура речи*.

взгляду на образование, содержательная сторона педагогического процесса обеспечивается системой наивысших ценностных отношений, выявленных и проверенных на практике современной культурой и развёрнутых в их теоретическом значении аксиологией. Пониманию того, что наверху ценностной пирамиды, над всей иерархией ценностей стоит *человек* как наивысшая ценность, в немалой степени способствует **чтение**. Чтение, являясь мощным средством регуляции человеческой деятельности в различных сферах, высвечивает грани культуры человека, его интеллектуальный потенциал. Именно чтению принадлежит ведущая роль в процессе семантического декодирования культурологических ценностей – зашифрованной модели жизни.

Человечеству известны два грандиознейших открытия: одно связано с изобретением *колеса*, давшего возможность передвигаться в пространстве, другое – с рождением *книги*, позволившей человеку перемещаться во времени, кристаллизовавшей все учения человечества. Через чтение опыт поколений становится достоянием потомков, обогащает их, способствует отчётливому видению настоящего, детерминирует будущее. Английский философ Ф. Бэкон сказал: «Книги – это корабли мысли. Они странствуют по волнам времени и бережно несут свой драгоценный груз от поколения к поколению» [3]. Не будь письменности, отмечает В. В. Соколова, был бы безвозвратно утерян опыт многих поколений людей, и каждое новое поколение было бы вынуждено начинать заново труднейший процесс изучения мира [4]. «Литература даёт нам колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нём не только чувство красоты, но и понимание жизни, ... раскрывает перед вами сердца людей. Одним словом, делает вас мудрыми», – писал академик Д. С. Лихачёв [2].

В процессе воспитания и социализации человек, совершенствуя собственную читательскую способность, познаёт нормы взаимодействия с окружающими:

- постигает информацию о внешнем мире;
- развивает, наполняет и обогащает свой этический, эстетический, нравственный и культурный потенциал;
- познаёт приёмы ориентирования в ситуации общения;
- учится соответствовать собственным социальным признакам и удовлетворять коммуникативные ожидания других людей;
- находит средства нравственного самовыражения;
- совершенствует навыки выстраивания общения на любом уровне в соответствии со стилистическими нормами языка.

Приведённые факты дают основание рассматривать **чтение** как основной показатель, характеризующий состояние речевой компетенции каждого индивида, являющийся показателем культуры человека, как целенаправленную деятельность, изменяющую взгляды, углубляющую понимание, воссоздающую опыт, как стимул интеллектуального, эмоционального и нравственного развития личности и позиционировать чтение как *культурологический* и

большинством из нас как естественная способность ходить. Но общеизвестно, прежде чем научиться ходить, человек преодолевает ряд функциональных, эмоциональных и психологических этапов, определяющих в дальнейшем «походку». Коммуникативные умения, как правило, также имеют различные критерии оценки. Как отметил В. О. Ключевский: «Есть люди, которые хорошо говорят, но плохо разговаривают... Это ветряные мельницы, которые вечно машут крыльями, но никогда не летают». [4] Этот факт свидетельствует о том, что в традиционной системе образования речевой навык как способность вербально оформлять собственную мысль, к сожалению, не является результатом специального обучения: получая академические сведения о правилах письменной речи, большинство людей не имеет представления о построении *устного публичного выступления*, организованного по своим языковым, логическим и эмоциональным законам; об эффективных способах ведения *беседы*, имеющей определённую структуру и удовлетворяющей как с человеческой, так и с профессиональной точки зрения; о конструктивном и компетентном *общении*, в котором речевая способность обнаруживает свою подлинную состоятельность.

Недостаточная проработанность культурологической проблематики, ориентированной на исследование коммуникативной культуры, определяет неумение и нежелание преобладающего большинства современных молодых людей выступать публично, принимать участие в полемике, цивилизованно отстаивать собственное мнение. Минимизация возможностей для культурно-коммуникативного развития влечёт за собой закрепление у подрастающего поколения позиции инфантильности и беспомощности в решении вопросов, связанных с самопознанием, самосовершенствованием, определением жизненной позиции и концепции.

Основанием для привлечения внимания со стороны государства, в образовательной политике которого обучение красноречию не было магистральным, к проблеме психолого-педагогической непроработанности коммуникативно-деятельностного подхода в системе образования служит философское определение сущности человека как *совокупности социальных и культурных отношений*.

Социальный аспект раскрывает необходимость провозглашения в качестве основного содержания обучения и воспитания гармонически развитой личности интериоризацию системы социальных отношений, деятельностное проявление которой должно выражаться в виде общественной активности подрастающего поколения, избирательности в оценках, суждениях, эмоциональных реакциях, а также в качестве позиционирования себя субъектом – носителем способности быть стратегом поведения, деятельности.

Культурологический аспект выявляет необходимость понимания обучения и воспитания как вхождение ребёнка в контекст общей культуры и коммуникативной культуры, в частности. Согласно культурологическому

приоритеты – субъективными интересами; снижение воспитательной направленности в содержании печатных изданий и в средствах массовой информации, небезупречный языковой вкус, тиражирование речевых штампов, рост языковой вариативности, девальвация морали, навязывание культа категорий сомнительного свойства в ценностно-смысловом аспекте, отсутствие позитива в поступающих сведениях – подобная динамика в бесконтрольном насыщении информационного рынка обуславливает речевой хаос, притупляет чувство языковой ответственности, препятствует интеграции нового поколения в контекст культуры. Д. С. Лихачёв писал: «...Я не говорю: перестаньте смотреть телевизор. Но говорю: смотрите с выбором. Тратьте своё время на то, что достойно траты. Читайте же больше и читайте с величайшим выбором. Определите сами свой выбор, сообразуясь с тем, какую роль приобрела выбранная вами книга в истории человеческой культуры...» [2].

Формирование речевого вкуса личности, развитие способности дистанцироваться от информации, притупляющей чувство языковой ответственности; совершенствование навыка компетентного чтения, позволяющего делать обоснованный выбор лучшего из числа альтернатив, – задачи, решение которых актуально для современного образования, гуманизация и гуманитаризация которого предполагает развитие самодостаточной личности, способной интериоризировать приоритетные для различных областей знаний понятия; личности, готовой к самосовершенствованию, находящейся в постоянном движении в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности.

Таким образом, вопросы, так или иначе связанные с общением, коммуникативной культурой, проходят многотрудный путь поиска ответов на неоднозначные вопросы и дискуссий. Жизненная значимость, многоаспектность, неисчерпаемость проблем, порождаемых речевой культурой, дают возможность рассчитывать на неослабевающий интерес к этому вопросу со стороны государства, призванного освещать пути сохранения, поддержания, развития и восприятия культуры во всех её вариантах и проявлениях.

...Сократ в своё время советовал своим ученикам рассматривать себя в зеркало, объясняя это тем, что тот, кто при этом останется довольным, должен приложить усилия, чтобы «не опозорить дурными поступками своей благородной наружности. Тот же, чья внешность окажется не вполне привлекательной, пусть старается прикрыть её недостатки добрыми делами, добродетелью» [1]. Величайший из умов древности полагал, что любой взгляд на себя и в себя полезен, потому что только увидевший себя и познавший способен к самоусовершенствованию. Согласно Сократу, пусть каждому из нас на вопрос, нужно ли совершенствовать свою речевую культуру, без которой процесс формирования личности не может считаться полноценным и всеобъемлющим, ответит зеркало, отразив наши взаимоотношения с людьми. Если зеркало самопознания затуманивается непониманием, конфликтами, неудачами коммуникативного поведения, то необходимо работать над со-

социальный феномен. В связи с этим уровень *читательской активности* становится не только важнейшей составляющей профессионально подготовленных людей, но и показателями эмоциональной культуры, культуры мышления и речи, а также общей культуры, как отдельного индивида, так и общества в целом. *Читательскую состоятельность* следует рассматривать как своего рода «визитную карточку человека в обществе» [3].

Интенсификация современного образования предполагает увеличение объема знаний, умений и навыков, которым должны овладеть учащиеся. По оценкам психологов, на эффективность интериоризации этого научно-практического багажа оказывают действие более двухсот факторов. Обстоятельство номер один, влияние которого на успеваемость гораздо существеннее воздействия всех остальных – *навык чтения*. Этот факт объясняется тем, что чтение, представляя собой особый вид речемыслительной деятельности, является для ученика основным каналом получения учебной информации (до 85%), играющим ведущую роль в процессе усвоения знаний; способом приобретения представлений о различных формах деятельности; средством воссоздания и усвоения общественного опыта, обеспечивающим познание и усвоение действительности, способствующим высвечиванию возможностей и интересов личности, наполняющим и обогащающим её эстетический, нравственный и культурный потенциал. Острая необходимость в научении детей чтению, возведении его в ранг потребности, детерминируется самим процессом школьного обучения, который является началом серьезного пожизненного *интеллектуального и нравственного* роста и совершенствования: именно чтение является тем механизмом, который «запускает» и поддерживает это взаимодействие, обеспечивает слаженность и гибкость функционирования его компонентов, гарантирует приоритетность развития гармоничной личности.

Многие исследователи в педагогике и психологии справедливо утверждают, что всё, чем богат человек, приобретается им в детстве. Пожалуй, уместно будет дополнить это мнение предположением о том, что большинство затруднений различного характера во взрослой жизни тоже родом из детства, и обосновать утверждение о том, что «поведение взрослого человека, степень его культурной идентификации, ценностные и личностные смыслы во многом детерминируются слоем детского сознания» [5]. Это обуславливает важность прикосновения ребёнка посредством чтения к *истинным* культурным ценностям, значимость в приобщении учащихся к *искусству* быть *Читателем*, а также опасения по поводу безупречности формируемого речевого вкуса у подрастающего поколения, вызванные таким явлением, сложившимся на сегодняшний день, как *сатурация*. Ошеломляющий поток информации, множимый год от года, увеличение числа людей с разным уровнем речевой культуры, приобщившихся к статусу писателей и подменяющих объективное рассмотрение вопроса, культурные и образовательные ценности – истинные

мысли и чувства ясно, четко, точно и грамотно, а значит, хорошо владеть речью. Грамотная устная речь – это, в частности, четкое и правильное произношение звуков и соблюдение ударений» [4, с. 3].

Возрождение в нашем обществе древней науки риторики представляется явлением закономерным. Культурно-научные предпосылки сыграли свою роль в восстановлении риторических традиций: актуализировались науки, направленные на развитие языковой личности – стилистика, лингвистика текста, прагматика, культура речи, психолингвистика, социальная и личностная психология. Между тем, каждая из них изучает одну из граней языковой личности. Современная же риторика, будучи самостоятельной наукой и самостоятельным учебным предметом, ориентирует не только на знания о языке, но и на возможность результативного общения, как устного, так и письменного, при котором реализуется коммуникативное намерение. Поэтому в центре риторики стоит обучение умелой, искусной речи. Отдавая должное этой науке, осознаем практическую значимость звучащего слова, ведь заключенная в нем мысль может восприниматься только четким, ясным, членораздельным произнесением.

Как показывает школьная практика, помощь в решении коммуникативной задачи с точки зрения произношения оказывает техника речи. Значение ее, главным образом, раскрывается в организации координированной работы дыхания, голоса, артикуляционной системы при соблюдении интонационных средств выразительности и орфоэпических норм, так как техника речи является разделом риторики.

Особого внимания в теории методике заслуживают результаты исследований, проводимые психологами, психолингвистами и физиологами (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Н. Гвоздев, И. П. Павлов, И. М. Сеченов, И. А. Зимняя, З. М. Панибратцева и др.), которые помогают вникнуть в процесс порождения и восприятия речи. Как было установлено, этот процесс выступает как вид человеческой деятельности, обеспечивающий общение. Не вызывает сомнений высказывание о том, что «... мысль очень часто сопровождается при закрытом и неподвижном рте неммым разговором, то есть движениями мышц языка в полости рта» [6, с. 142]. Таким образом, скрытая артикуляция сопровождает внутреннюю речь во время ее возникновения. Однако, не являясь средством непосредственного общения, внутренняя речь подготавливает и обеспечивает это общение, воздействуя на речедвигательные и рече-слуховые нервные клетки в головном мозге человека [3]. Вместе с тем, при реализации внутренней речи во внешнюю, от развития рече-двигательных и рече-слуховых анализаторов, зависит формирование навыка техники речи и восприятие самой речи. Из этого следует, что работа над технической стороной речи должна вестись по следующим направлениям: 1) овладение артикуляционными и акустическими навыками; 2) развитие риторических качеств и умений, таких как произвольного речевого дыхания,

вершенствованием уровня языкового сознания.

Библиографический список

1. **Далецкий, Ч.** Практикум по риторике / Ч. Далецкий. – М., 1995. – С. 3–207; 53 с.
2. **Лихачёв, Д. С.** Письма о добром и прекрасном / Д. Лихачёв. – М.: «Детская литература», 1989. – С. 5–238; 96, 98 с.
3. **Русский язык и культура речи** / Под ред. Черняка В. Д. – М., 2002. – С. 3–509; 9, 38 с.
4. **Соколова, В. В.** Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. – М.: «Просвещение», 1995. – С. 3–191; 4, 107 с.
5. **Чумичева, Р. М.** Ценностно-смысловая модель детства как среда развития ребёнка / Р. М. Чумичева // Материалы II Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2005. – С. 3–350; 74 с.

УДК 374.024

Т. Ю. Сунько

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИКИ РАБОТЫ НАД ТЕХНИКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РИТОРИКИ

Культура речи – существенный элемент общей культуры человека, его образования и воспитания. Публичное выступление требует не только правильно звучащей речи, соответствующей нормам современного русского литературного языка, но и ясного, четкого произношения. От качества произносительной стороны ораторской речи зависит внимание слушателей.

Несомненно, что улучшать технику речи необходимо, так как эта работа предшествует навыкам выразительного чтения, рассказывания, подготавливает речевой аппарат к произношению, облегчает восприятие речи. Поэтому в последнее время возрастают требования к качеству звучащей речи, к произношению, ударению, интонации и ритму как важнейшим моментам в устном общении.

Несмотря на то, что в методике работы над техникой речи есть определенный опыт (методические работы Г. Н. Приступы, В. В. Ераткиной, С. Т. Никольской, Н. П. Вербовой, Т. А. Ладыженской, Н. А. Михайличенко, М. Р. Львова, Л. А. Анисаровой, А. И. Севостьянова и др.), технике речи в теории школьной практике не уделяется достаточного внимания, речь в техническом отношении в большинстве случаев не совершенствуется. Вместе с тем, бесспорно, что «культурный человек должен уметь выражать свои

читающего.

2. Умения артикуляционно-произносительные в широком смысле слова [2, с. 71].

Так как обучение орфоэпии в большинстве случаев не опирается на знания важнейших понятий и норм русского литературного произношения и ударения, то школьник запоминает произношение слов, подражая звучащему образу, т. е. неосознанно усваивает фонетические особенности. Поэтому получаемые учащимися орфоэпические умения и навыки лишены устойчивости и быстро исчезают.

Ознакомление с соответствующими нормами, сформулированными в виде адаптированных правил в учебных книгах по риторике для начальной школы, позволяет применять их при произнесении, находить закономерности при подготовке к устному выступлению, формирует потребность в языковом самообразовании.

В своей работе мы основываемся на орфоэпических умениях и навыках В. В. Львова [1]. Они включают в себя семь положений:

- умение фиксировать внимание на фонетических особенностях звучащего слова и производить фонетический разбор;
- анализировать свою речь с позиции правильности – неправильности и оценки дикции;
- давать аргументированную оценку речи других носителей языка;
- учить читать и говорить правильно, подражая звучащему образцу;
- внятно и отчетливо произносить звуки и слова, соблюдать нормальный темп произнесения;
- читать написанное с орфоэпической подготовкой и без таковой;
- обучать правильному и рациональному пользованию орфоэпическим и иными словарями и справочниками [1, с. 56–57].

*Далее остановимся более подробно на построении методической системы по отработке навыков техники речи. Необходимо обозначить, главным образом, основные направления работы: **во-первых**, поставить цель и задачи в работе над техникой речи; **во-вторых**, проанализировать дидактический материал по технике речи и рекомендации по работе с ним в программах и учебных книгах, в том числе по риторике; **в-третьих**, обобщить полученные из методической литературы знания, в частности, труды ведущих ученых, которые были разработаны в области методики русского языка (А. В. Текучев, Л. П. Федоренко, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Г. Н. Приступа, Н. И. Демидова, Л. А. Горбушина и др.); **в-четвертых**, описать и апробировать упражнения по формированию технической стороны речи, определить этапы и последовательность их применения.*

Следующим образом сформулируем постановку *цели*, которая сводится к включению в процесс обучения риторике специальных упражнений по овладению техническими возможностями речи в соответствии с реализацией

четкости дикции, оптимальных сил голоса, правильности речи при использовании интонационных средств выразительности.

Для того чтобы научить детей использовать дар слова на уроках риторики, необходимо, прежде всего, обратить внимание на формирование технических умений в речевой деятельности. В соответствии с подготовкой к устному выступлению *под техникой речи* понимаем совокупность умений и навыков, при помощи которых реализуется язык в конкретной обстановке общения. В этом общении мы отводим особое место технике речи школьников.

Положительные результаты в формировании технической культуры речи во многом зависят от определения конкретных умений и навыков, которые следует целенаправленно формировать. В связи с тем, что начальный курс обучения риторике имеет практический характер, где главной целью на уроках речевого мастерства является формирование коммуникативных умений: анализировать, оценивать общение и уметь общаться. Для этого необходимо:

- определять правильность речи с точки зрения нарушения норм литературного языка;
- анализировать говоримую речь с точки зрения таких ее свойств, как громкость, сила голоса, темп, четкость дикции;
- уместно, умело использовать звучание своего голоса, темп речи в высказываниях;
- слышать соответствие выделенных смысловых ударений речевой задаче говорящего;
- быть хорошими слушателями;
- стремиться понять говорящего.

В этом направлении навыки ясного, отчетливого, нормированного звукового оформления речи, формируются в школе при обучении публичному выступлению, чтению вслух. Работая над звуковой стороной речи учащихся, овладеваем навыком фонетико-интонационного оформления речи. Как известно, артикуляционные и интонационные навыки складываются на основе подражания речи окружающих, при этом важную роль в усвоении звуковых средств языка играет развитие речевого слуха, под которым понимаем способность восприятия и способность воспроизводства всех звуковых средств родного языка.

Таким образом, овладение техникой речи с позиции артикуляционно-произносительной формируется на умениях, которые условно подразделены на две группы и описаны в работе: «Методика развития речи на уроках русского языка» // Под редакцией Т. А. Ладыженской [2]:

1. Умения слуховые: способность фиксировать внимание на звуковой стороне речи, анализировать и оценивать ее с точки зрения правильности, выразительности, благозвучия и других качеств; способность по интонации точно и полно улавливать, воспринимать мысли и чувства говорящего и

3) выговаривай «трудные» слова сначала про себя, потом вслух громким голосом, четко артикулируя;

4) учись говорить выразительно и правильно у дикторов радио, чтецов, ораторов, чья речь служит образцом для подражания;

5) сомневаешься в правильном произношении того или иного слова, посмотри в орфоэпический словарь; если нет возможности узнать, как произносится слово, то постарайся исключить его или заменить другим словом в соответствии с поставленной речевой задачей;

6) помни, что говорить тихим голосом в медленном темпе так же неправильно, как и кричать в быстром.

На основании обобщения знаний в области методики русского языка, анализа программ и учебников по риторике и в соответствии с предложенной методикой работы по отработке навыков техники речи мы установили, что система упражнений должна сочетать в себе развитие речевого дыхания, голоса, четкой дикции, оптимального темпа речи и выразительности, орфоэпической самостоятельности. При этом полагаем, что движение в этом направлении становится неотъемлемой частью работы над использованием дара слова, над умением общаться.

Обобщим сказанное в таблице, наглядно представив взаимосвязь составляющих технику речи и последовательность их выполнения.

Из сказанного можно сделать вывод: при постановке целей и задач в работе над техникой речи основываемся на включении в процесс обучения риторики специальной работы над техникой речи, что позволяет улучшить качество звучащей речи, обогатить словарный запас учащихся и целенаправленно использовать интонационные средства русской речи.

Полезность предлагаемой последовательности выполнения составляющих технику речи помогает подтвердить справедливость выдвинутой гипотезы: целенаправленная работа над дыханием, голосом, дикцией, интонационными средствами выразительности, орфоэпической зоркостью на уроках риторики способствует эффективному обучению технике речи. Вместе с тем, мы предполагаем, что улучшение технической стороны речи влияет на развитие взаимосвязанных риторических категорий, таких как: а) эффективность речи; б) уместность общения; а также на качество восприятия устной речи и уровень произносительной культуры.

Библиографический список

1. **Львов, В. В.** Обучение нормам произношения и ударения в средней школе / В. В. Львов: 5–9 кл.: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 144 с.
2. **Методика** развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; Под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
3. **Панибратцева, З. М.** Методика преподавания психологии / З. М. Панибратцева. Под ред. д-ра психол. наук проф. А. А. Люблинской. – М.: Просвещение,

замысла при подготовке к устному выступлению.

В соответствии с целью работа над техникой речи направлена на решение следующих *задач*: 1) планировать речевые тренировки с постепенным усложнением упражнений; 2) вырабатывать правильное произвольное дыхание во время речи и чтения; 3) развивать в голосе высоту, полётность (способность голоса летать), гибкость (умение легко переходить от высоких звуков к средним или низким); 4) работать над ясностью и чистотой произношения всех звуков и звукосочетаний родного языка; 5) различать элементы интонации звучащей речи: логическое ударение, паузы, темп, ритм речи; б) владеть техникой грамотной речи.

Вместе с тем, считаем полезным использование в единстве задач обучения технике речи и задач обучения орфоэпии по В. В. Львову [1], которые обозначены следующим образом:

1) формировать и развивать речевой слух учащихся; 2) формировать орфоэпические умения и навыки; 3) развивать языковой вкус и чутье; 4) налаживать единый речевой режим в школе; 5) языковое самообразование, речевое самосовершенствование учителя [1, с. 36].

В связи с этим нами предпринята попытка предложить рекомендации

Взаимосвязь составляющих технику речи и последовательности их выполнения

Составляющие	Последовательность выполнения
Речевое дыхание	Длительность дыхания. Сочетание произнесения звука с началом выдоха.
Сила и высота голоса	Произнесение гласных звуков. Уточнение сонорных и звонких согласных. Специальные игры.
Дикция	Подготовка артикуляционного аппарата. Уточнение произнесения звонких, глухих, шипящих, свистящих, сонорных звуков. Выделение звуков в составе слогов и слов. Отработка гласных и согласных звуков во фразовой речи.
Интонация и темп речи	Произношение скороговорок. Составление пословиц и поговорок. Интонирование коротких фраз. Закрепление в сложных синтаксических конструкциях.

по анализу произносимой речи с точки зрения ее техники, произношения и ударения для достижения поставленной цели и решения намеченных задач.

На уроках риторики в процессе работы над техникой речи целесообразно пользоваться такими рекомендациями для учащихся:

1) следи за тем, что говоришь, как говоришь и где говоришь. Это сделает твою речь эффективной и уместной;

2) слушай себя, говоря вслух. Это поможет избавиться от дикционных и произносительных ошибок;

1971. – 152 с.

4. **Приступа, Г. Н.** Техника и выразительность речи / Г. Н. Приступа. Методические рекомендации и материалы. Рязань: РГПИ им. С. А. Есенина, 1991. – 40 с.

5. **Савостьянов, А. И.** Техника речи в профессиональной подготовке учителя / А. И. Савостьянов. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1999. – 144 с.

6. **Сеченов, И. М.** Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – М.: Госполитиздат, 1947. – 547 с.

7. **Текучев, А. В.** Очерки по методике обучения русскому языку / А. В. Текучев: Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.

8. **Техника речи: Методические указания к практическим занятиям по курсу «Риторика и культура речи» / Рязан. гос. радиотехн. акад.: Сост. Л. А. Анисарова. – Рязань, 1995. – 16 с.**

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 374.03

Ю. В. Слесарев

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

В социальном контексте толерантность может толковаться как готовность человека позволить другим людям выбирать себе стиль жизни и поведения при ограничении таких отрицательных явлений, как насилие, хулиганские действия и поступки, компрометирующие общество или угрожающие его благосостоянию. В литературе часто можно встретить описание различий между понятиями толерантности и невмешательства, хотя в повседневной жизни используется более широкий набор слов с близким значением: терпимость, гибкость, снисходительность, потакание, понимание и терпение [1]. Подобные слова применяются как более мягкие термины с положительной валентностью и имеют то общее, что ни одно из них не выражает какое-либо действие, и все они предполагают пассивную реакцию на события и поступки. Соединение же толерантности с нейтралитетом и пассивностью может противоречить ее философскому смыслу.

В психолого-педагогическом контексте нет однозначного понимания толерантности, несмотря на довольно широкое распространение данного термина в социологии, психологии и педагогике. А. Асмолов считает, что это качество выражает три пересекающихся значения: устойчивость, терпимость и допустимое отклонение [2].

В различных источниках по педагогике и психологии [3; 4] смысл термина «толерантность» объясняется как терпимость, стремление и способность к установлению и поддержанию общения с людьми, которые отличаются в некотором отношении от преобладающего типа или не придерживаются общепринятых мнений. Толерантность – трудное и редкое достижение по той простой причине, что фундаментом сообщества является групповое сознание. Люди объединяются в одной общности с теми, кто разделяет их убеждения, или с теми, кто разговаривает на том же языке или имеет ту же культуру. При этом объединение в общность может осуществляться по различным признакам; национальным, этническим, социальным, профессиональным, досуговым и т. п.

Мы знаем, что различных людей следует воспринимать такими, какие они есть, со своими обычаями, традициями, стереотипами поведения. Людям следует помогать, ибо помощь слабому – это наш долг, причем в первую

свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает понимание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим.

На наш взгляд, толерантная личность – это человек, хорошо знающий себя и понимающий других людей. Личность интолерантную можно охарактеризовать как человека, не обладающего качествами гибкости во взаимодействии с окружающими и эмпатией по отношению к ним.

Когда мы говорим о толерантной личности, мы не имеем в виду отказ от собственных взглядов, ценностных ориентаций и идеалов. Толерантность не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов, а предполагает, с одной стороны, устойчивость, как способность человека реализовать свои личные позиции, а с другой – гибкость, как способность с уважением относиться к позициям и ценностям других людей.

Актуальность воспитания у студентов толерантности обусловлена теми процессами, которые тревожат как мировую общественность, так и российское общество. Прежде всего это рост различного рода экстремизма, агрессивности, расширение зон конфликтов и конфликтных ситуаций. Эти социальные явления особо затрагивают молодежь, которой в силу возрастных особенностей свойственен максимализм, стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем.

Сегодня задача воспитания толерантности должна пронизывать деятельность всех социальных институтов, в том числе – в качественной подготовке специалиста (менеджера).

В целях дальнейшего выявления личностных качеств менеджера, его профессиональной компетенции, совокупности знаний полученных в процессе профессионального образования и подготовки необходимо ввести в научной оборот понятие «**профессиональная толерантность**», которая включает в себя не только терпеливое, устойчивое отношение к существующим явлениям и процессам действительности, но и способность менеджера аккумулировать в себе систему действующих производственных и социальных отношений, складывающихся в процессе трудовой деятельности. Выработка индивидуального и терпеливого подхода к каждому подчиненному, принятие результатов его деятельности и приобщения их к единому процессу совместного труда. Профессиональная толерантность в качестве основы своей использует сложившиеся в обществе морально-этические нормы и принципы, психолого-педагогические аспекты применяемые в профессиональном образовании и профессиональной деятельности.

Необходимо – выявить возможность применения традиционных методов воспитания в качестве способа воздействия на сущностные сферы человека

очередь – перед своей совестью. Однако в реальной жизни в обыденном мнении часто создается негативное отношение к тем или иным группам людей, проявляется агрессивность.

Под толерантностью в социально-философском смысле этого понятия следует понимать «определенное социальное качество межлических отношений, а также отдельных индивидов, их конгрегаций и групп, характеризующееся установкой на благожелательное воспитание «другого», желанием не только понять, но и, насколько возможно, принять традиции, культуру, убеждения, верования, интересы, ценности и так далее этого «другого». При этом указанная установка выступает в качестве своего рода категорического императива для субъекта всякого подлинно толерантного поведения и действия, а не имеет сиюминутного, преходящего или своекорыстного характера. Толерантным отношением называется такое, когда человек стремится достичь взаимопонимания и реализации собственных целей путем достижения согласованности своих действий с действиями других людей без применения каких-либо мер насилия, принуждения и давления, а лишь посредством взаимодискуссии, убеждения и обоюдной корреляции поведенческих актов и действий [5].

Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – гармония в многообразии. Это качество личности является составляющей гуманистической направленности личности и определяется ее ценностным отношением к окружающим. Оно представляет установку на определенный тип отношений, который проявляется в личностных действиях человека.

Мы понимаем под толерантностью реализуемую готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения.

Толерантность – интегрированное качество. Если оно сформировано, то проявляется во всех жизненных ситуациях и по отношению ко всем людям. В то же время опыт показывает, что человек может быть толерантным в отношениях с близкими, знакомыми, но пренебрежительно, нетерпимо относиться к людям другой веры или национальности. В этой связи, на наш взгляд, можно говорить **о межличностной, социальной, национальной толерантности и веротерпимости.** Межличностная толерантность проявляется по отношению к конкретному человеку, социальная – к конкретной группе, обществу, национальная – к другой нации; веротерпимость – к другой вере.

Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый

внушение в сознание входят стереотипы, создается настроение. Внушение является важным фактором распространения лозунгов-суждений, в которых предельно кратко, но точно определяется отношение к людям. Поэтому внушение имеет существенное значение для формирования толерантного отношения к людям.

Метод внушения может реализоваться на занятиях в вузе, через использование цитат из Библии [13], высказываний великих людей, музыкальных произведений, использование речёвок, заучивание лозунгов и их скандирование на различных мероприятиях.

В воспитании толерантности нельзя ограничиться только знаниями о толерантном поведении, и толерантных поступках и возникающими в процессе внушения эмоциями.

Дело в том, что формирование профессиональной толерантности, хотя и есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений и способов действий. Ведь здесь речь идет о таком усвоении, в результате **которого происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение** и т. п. А достичь этого просто усвоением нельзя. Таким образом необходимо формировать в рассматриваемом аспекте в *мотивационной сфере*.

2) Методы воздействия на мотивационную сферу включают **стимулирование**, в основе которого лежит формирование у студентов осознанных побуждений к жизнедеятельности, своим поступкам, труду, оценки результатов других людей (сотрудников, подчиненных и т. д.)

В результате стимулирования толерантного поведения должна формироваться устойчивая мотивация терпимого отношения к людям, блокирующая агрессивные поступки. Но, прежде всего, речь идет об одобрении толерантных поступков и толерантных суждений. При этом педагог (преподаватель) должен также четко выражать свое негативное отношение к интолерантному поведению студентов (специалистов), основанному на неприятии существующих норм и обычаев, установленных в учебном заведении (трудовом коллективе). Стимулирование может осуществляться в различных вариациях: одобрительный взгляд, одобрительная фраза.

Методы стимулирования помогают студенту формировать умение правильно оценивать себя и свое отношение к другим людям, что способствует осознанию им своих потребностей, пониманию смысла своего поведения, выбору соответствующих мотивов и соответствующих им целей, т. е. тому, что составляет суть мотивации.

В волевой сфере нужно формировать нравственно-волевые устремления в реализации толерантного поведения: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов, собственных позиций, производственных интересов. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели,

с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств. Опираясь на синергетический подход, мы должны рассматривать в едином контексте методы воспитания и соответствующие им методы самовоспитания.

Методы воспитания толерантности (профессиональной) – это способы формирования у студентов (специалистов) готовности к пониманию других людей и терпимому отношению к их своеобразным поступкам.

В интеллектуальной сфере необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о ценностях толерантности: идеалы терпимости, принципы отношений с людьми иных социальных, национальных групп, трудовых коллективов. В ценностно-смысловых образованиях содержится нравственное значение толерантного поведения.

Мы используем при воздействии на интеллектуальную сферу, прежде всего, метод убеждения. Убеждение предполагает разумное доказательство необходимости толерантного поведения. Воспринимая предложенную информацию, студенты воспринимают не только понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогами своей позиции. При этом студенты, оценивая полученную информацию, или утверждают в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Убеждаясь в правоте сказанного, студенты формируют свою систему взглядов на отношения между людьми.

В эмоциональной сфере формируем характер нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатию, стыд и др. Воспитание толерантности приносит плоды только в том случае, если оно происходит в правильном эмоциональном тоне, если педагогу удастся сочетать требовательность и доброту.

Методы воздействия на эмоциональную сферу субъекта (студента, специалиста, подчиненного) предполагают формирование необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучение его управлению конкретными чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих. Важнейшим методологическим основанием является точка зрения А. В. Петровского о эмоциях субъекта [7]. Данную позицию активно поддерживает А. А. Бодалев [8], вводя в психологию понятия и методы «Эмоциональных отношений», а также В. Г. Маралов, В. А. Ситаров рассматривающие методы и этапы дифференциации в познании [9].

1) Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу субъекта, является **внушение** и связанные с ним приемы аттракции.

Под внушением, как известно, понимают такое психическое воздействие, словесное или образное, которое вызывает некритическое восприятие и усвоение какой-либо информации. Под влиянием внушения могут возникать представления о людях или группах людей, не соответствующие действительности, а также стремление действовать без оценки полученных побуждений и верить источнику информации, не сомневаясь в его надежности. Через

качества во всех противоречивых жизненных ситуациях.

Привыкнув, человек умело управляет своими чувствами, тормозит свои желания, если они мешают выполнять определенные обязанности, контролируют свои действия, правильно их оценивает с позиции других людей. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина, культура общения – качества, которые основываются на сформированных воспитанием привычках.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у студентов навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. К ним можно отнести **метод коррекции поведения**.

4) **Метод коррекции** направлен на то, чтобы создавать или определять условия, при которых студент внесет изменения в свое поведение в отношениях с людьми. Такая коррекция может происходить на основе сопоставления поступка студента с общепринятыми нормами, анализа последствий поступка, уточнения целей деятельности. В качестве модификации этого метода можно рассматривать пример преподавателя, который должен выступать эталоном толерантного поведения. Его воздействие основывается на известной закономерности: явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни декодирования, ни перекодирования, в котором нуждается любое речевое воздействие. Поэтому пример – наиболее приемлемый путь к коррекции поведения студентов. Но коррекция невозможна без самокоррекции. Опираясь на идеал, пример, сложившиеся нормы, студент часто может сам изменить свое поведение и регулировать свои поступки, что можно назвать саморегулированием.

В предметно-практической сфере необходимо развивать способность совершать нравственные поступки, честно и добросовестно относиться к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм. Психологи отмечают, что не всякая деятельность развивает способности и не все возникшие способности приводит к развитию личности в целом (К. А. Абульханова-Славская) [6]. Личность выбирает тот способ применения своих способностей, который выражает ее готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению. Способ этот, в свою очередь, зависит от сформированности экзистенциальной сферы.

Мы полагаем, исходя из проведенных исследований, наблюдений, экспериментов именно **семинар-тренинг** позволяет реализовать все необходимые психолого-педагогические условия развития профессионального и личностного опыта участвующих в нем студентов, преодолеть трудности, мешающие личностному и профессиональному росту. Семинар-тренинг включает в себя необходимую теоретическую подготовку и практические упражнения.

сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Принятие решений это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям. Проявление активности в необходимой форме, инициатива, требовательность к себе есть особые качества личности, возникающие на волевой основе.

3) Методы воздействия на волевую сферу с целью воспитания толерантности предполагают: развитие у студентов инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т. д. Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать **методы требования и упражнения**.

По форме предъявления различаются прямые и косвенные требования.

Нам видится, что для воспитания толерантности гораздо более эффективно использование косвенного требования (совета, просьбы, намёка, доверия, одобрения и т. д.). Косвенное требование отличается от прямого тем (прямое требование – приказ, распоряжение, целевое указание и т. д.), что стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников. Среди наиболее употребительных форм косвенного требования выделяются требование-совет, требование-просьба.

Требование-совет – это апелляция к сознанию субъекта, убеждение его в целесообразности, полезности, необходимости рекомендуемых действий. Совет будет принят, когда субъект видит в своем наставнике (руководителе) старшего, более опытного товарища, авторитет которого признан и мнением которого он дорожит.

В ряде случаев эффективным оказывается требование-просьба. В хорошо организованном коллективе просьба становится одним из наиболее употребляемых средств воздействия. Она основывается на возникновении товарищеских отношений между педагогами и воспитанниками (руководителем и подчиненным). Сама просьба-форма проявления сотрудничества, взаимного доверия и уважения.

Требование существенно влияет на процесс самовоспитания человека, и следствием его реализации являются **упражнения** – многократные выполнения требуемых действий: доведение их до автоматизма. Результат упражнений – навыки и привычки – устойчивые качества личности. Этим качествам в жизни человека принадлежит важная роль. Если бы человек не имел способности к образованию привычки, отмечал К. Д. Ушинский, то он не смог бы продвинуться ни на одну ступень в своем развитии. Использование упражнений признается успешным, когда субъект проявляет устойчивые

уровня. Он содержит краткий экскурс в историю человеческой мысли и отражает богатейшее наследие в различных областях знаний. При проведении тренинга-семинара нами в основном использовались историко-правовые, морально-этические, философско-правовые идеи греческих философов, русских мыслителей, русских ученых правоведов: Л. Н. Толстого [10], И. А. Ильина [11], Н. А. Бердяева, Л. Н. Гумилева, В. С. Соловьева [12], Л. И. Петражицкого [14].

На лекционных и семинарских занятиях по дисциплине «Правоведение» теоретический блок применяется практически во всех темах вышеуказанной учебной дисциплины, но особо актуален в таких темах как «Право в системе социальных норм», «Правовое сознание и правовое воспитание», «Правовая культура», «Правомерное поведение и правонарушение» и др. Задачей теоретического блока является подготовка студентов к тому, чтобы несколько по-иному посмотреть на себя как личность и будущего профессионала в своей дальнейшей деятельности, на свои отношения с преподавателями, сокурсниками, родителями, внутренне подготовиться к принятию новых жизненных и профессиональных позиций. Данный теоретический блок в значительной степени реализует первые стадии модели семинара-тренинга – понятия и осознание толерантности.

Второй блок – практический, состоит из двух частей. Первая часть в значительной степени реализует стадии – осознание и отношение, поскольку предлагаемые упражнения, ситуации, игры настраивают студента на систему эффективных оценочных процессов изменений происходящих в сознании. При более детальном, глубинном исследовании себя, увеличении истока новой информации: знаний, происходящих внутренних эмоциональных изменений, приобретение каких-либо умений и перерастание их в навыки – наблюдаются некоторые личностные изменения.

При развитии толерантности у студента решающую роль играет проявление личностного волевого умения, способного поддержать собственное «Я» и подкрепить его в направлении движения к конструктивным личностным изменениям, проявить выдержку, самообладание, быть терпеливым, выносливым, когда осознается, что через разовое усилие цели не достичь. Значительную помощь на данной стадии оказывает преподаватель, ведущий семинар-тренинг, поддерживающий конструктивное, позитивное поведение участников-студентов игровой ситуацией, шуткой, подбадривающей репликой. В данную часть нами включены: упражнения, задания, игры на осознание сильных и слабых сторон своей личности, своих переживаний, мыслей, привычных способов поведения, которые приведены ниже. Студент, работая с заданиями, предложенными преподавателем, не только глубже осознает собственное «Я», но и учится путем формирования собственных отношений к другим людям определять мотивацию действий, рациональность поступков.

Сегодня задача воспитания толерантности должна пронизывать дея-

До начала включения студентов специальностей «**Экономика и менеджмент**», «**Математические методы, операции и исследования в экономике**», «**Профессиональное обучение (по отраслям)**» в процесс активного развития собственного поведения на основе непосредственно тренинга, следует выяснить степень готовности и осмысления ими необходимости изменений в поведении. Для этого мы используем специально составленные экспериментальные методики экспертных оценок, опросники, упражнения, игры, дающие возможность исследовать преобладающие формы отношений, к окружающей действительности, преподавателям, учебному заведению, будущей профессии. Разработанная нами модель семинара-тренинга формирования толерантности объединяет в себе четыре стадии: **понятие, осознание, отношение, действие**.

Процесс формирования толерантности у будущего специалиста-менеджера основывается на четырех вышеуказанных стадиях и включает в себя несколько этапов изменения поведения: мотивация, рациональность поступков, эффективность отношения, результативно-оценочный. На каждой стадии формирования и развития толерантности специалиста предлагаются студентам различные упражнения, ситуации, тесты, игры, совместное рассмотрение критериев личностного роста и профессионального развития. Данный семинар-тренинг проводится в течение учебного года (семестра) в рамках обязательных и общепрофессиональных дисциплин «**Правоведение**», «**Коммерческое и трудовое право**» для вышеуказанных специальностей, в процессе лекций, семинаров, практических занятий, или части их.

Целью проводимого семинара-тренинга является формирование и развитие толерантного отношения студентов, будущих специалистов-менеджеров, к своей профессиональной деятельности, корпоративным интересам, подчиненным сотрудникам и коллегам по работе, а так же выработка профессиональных свойств и качеств личности. Данная цель реализуется конкретными задачами.

Во-первых, развитие ориентированности на личностную модель взаимодействия с сотрудниками в производственной сфере за счет задействования механизмов принятия (понимания, сотрудничества, диалога, согласования) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль).

Во-вторых, оптимизация отношения с окружающими в части реализации поставленных производственных задач на морально-этической, психолого-педагогической и правовой основе.

В третьих, развитие профессиональной позитивности и закрепление в личности основных принципов, качеств и свойств для профессиональной самореализации.

Содержание семинара-тренинга состоит из двух взаимосвязанных между собой тематических блоков (рис. 1.) **Первый блок** – теоретический, он посвящен ознакомлению студентов с основами истории, психологии и педагогики толерантности и ориентирован на повышение познавательного

Методы воздействия на эмоциональную сферу субъекта (студента, специалиста, подчиненного) предполагают формирование необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучение его управлению конкретными чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих. Важнейшим методологическим основанием является точка зрения А. В. Петровского о эмоциях субъекта [7]. Данную позицию активно поддерживает А. А. Бодалев [8], вводя в психологию понятия и методы «Эмоциональных отношений», а также В. Г. Маралов, В. А. Ситаров рассматривающие методы и этапы дифференциации в познании [9].

1) Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу субъекта, является **внушение** и связанные с ним приемы аттракции.

Под внушением, как известно, понимают такое психическое воздействие, словесное или образное, которое вызывает некритическое восприятие и усвоение какой-либо информации. Под влиянием внушения могут возникать представления о людях или группах людей, не соответствующие действительности, а также стремление действовать без оценки полученных побуждений и верить источнику информации, не сомневаясь в его надежности. Через внушение в сознание входят стереотипы, создается настроение. Внушение является важным фактором распространения лозунгов-суждений, в которых предельно кратко, но точно определяется отношение к людям. Поэтому внушение имеет существенное значение для формирования толерантного отношения к людям.

Метод внушения может реализоваться на занятиях в вузе, через использование цитат из Библии [13], высказываний великих людей, музыкальных произведений, использование речёвок, заучивание лозунгов и их скандирование на различных мероприятиях.

В воспитании толерантности нельзя ограничиться только знаниями о толерантном поведении, и толерантных поступках и возникающими в процессе внушения эмоциями.

Дело в том, что формирование профессиональной толерантности, хотя и есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений и способов действий. Ведь здесь речь идет о таком усвоении, в результате **которого происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение** и т. п. А достичь этого просто усвоением нельзя. Таким образом необходимо формировать в рассматриваемом аспекте в *мотивационной сфере*.

2) Методы воздействия на мотивационную сферу включают **стимулирование**, в основе которого лежит формирование у студентов осознанных побуждений к жизнедеятельности, своим поступкам, труду, оценки результатов других людей (сотрудников, подчиненных и т. д.)

В результате стимулирования толерантного поведения должна формироваться устойчивая мотивация терпимого отношения к людям, блокирующая

тельность всех социальных институтов, в том числе – в качественной подготовке специалиста (менеджера).

В целях дальнейшего выявления личностных качеств менеджера, его профессиональной компетенции, совокупности знаний полученных в процессе профессионального образования и подготовки необходимо ввести в научной оборот понятие «**профессиональная толерантность**», которая включает в себя не только терпеливое, устойчивое отношение к существующим явлениям и процессам действительности, но и способность менеджера аккумулировать в себе систему действующих производственных и социальных отношений, складывающихся в процессе трудовой деятельности. Выработка индивидуального и терпеливого подхода к каждому подчиненному, принятие результатов его деятельности и приобщения их к единому процессу совместного труда. Профессиональная толерантность в качестве основы своей использует сложившиеся в обществе морально-этические нормы и принципы, психолого-педагогические аспекты применяемые в профессиональном образовании и профессиональной деятельности.

Необходимо – выявить возможность применения традиционных методов воспитания в качестве способа воздействия на сущностные сферы человека с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств. Опираясь на синергетический подход, мы должны рассматривать в едином контексте методы воспитания и соответствующие им методы самовоспитания.

Методы воспитания толерантности (профессиональной) – это способы формирования у студентов (специалистов) готовности к пониманию других людей и терпимому отношению к их своеобразным поступкам.

В интеллектуальной сфере необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о ценностях толерантности: идеалы терпимости, принципы отношений с людьми иных социальных, национальных групп, трудовых коллективов. В ценностно-смысловых образованиях содержится нравственное значение толерантного поведения.

Мы используем при воздействии на интеллектуальную сферу, прежде всего, метод убеждения. Убеждение предполагает разумное доказательство необходимости толерантного поведения. Воспринимая предложенную информацию, студенты воспринимают не только понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогами своей позиции. При этом студенты, оценивая полученную информацию, или утверждают в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Убеждаясь в правоте сказанного, студенты формируют свою систему взглядов на отношения между людьми.

В эмоциональной сфере формируем характер нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатию, стыд и др. Воспитание толерантности приносит плоды только в том случае, если оно происходит в правильном эмоциональном тоне, если педагогу удастся сочетать требовательность и доброту.

старшего, более опытного товарища, авторитет которого признан и мнением которого он дорожит.

В ряде случаев эффективным оказывается требование-просьба. В хорошо организованном коллективе просьба становится одним из наиболее употребляемых средств воздействия. Она основывается на возникновении товарищеских отношений между педагогами и воспитанниками (руководителем и подчиненным). Сама просьба-форма проявления сотрудничества, взаимного доверия и уважения.

Требование существенно влияет на процесс самовоспитания человека, и следствием его реализации являются **упражнения** – многократные выполнения требуемых действий: доведение их до автоматизма. Результат упражнений – навыки и привычки – устойчивые качества личности. Этим качествам в жизни человека принадлежит важная роль. Если бы человек не имел способности к образованию привычки, отмечал К. Д. Ушинский, то он не смог бы продвинуться ни на одну ступень в своем развитии. Использование упражнений признается успешным, когда субъект проявляет устойчивые качества во всех противоречивых жизненных ситуациях.

Привыкнув, человек умело управляет своими чувствами, тормозит свои желания, если они мешают выполнять определенные обязанности, контролируют свои действия, правильно их оценивает с позиции других людей. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина, культура общения – качества, которые основываются на сформированных воспитанием привычках.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у студентов навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. К ним можно отнести **метод коррекции поведения**.

4) **Метод коррекции** направлен на то, чтобы создавать или определять условия, при которых студент внесет изменения в свое поведение в отношениях с людьми. Такая коррекция может происходить на основе сопоставления поступка студента с общепринятыми нормами, анализа последствий поступка, уточнения целей деятельности. В качестве модификации этого метода можно рассматривать пример преподавателя, который должен выступать эталоном толерантного поведения. Его воздействие основывается на известной закономерности: явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни раскодирования, ни перекодирования, в котором нуждается любое речевое воздействие. Поэтому пример – наиболее приемлемый путь к коррекции поведения студентов. Но коррекция невозможна без самокоррекции. Опираясь на идеал, пример, сложившиеся нормы, студент часто может сам изменить свое поведение и регулировать свои поступки, что можно назвать саморегулированием.

агрессивные поступки. Но, прежде всего, речь идет об одобрении толерантных поступков и толерантных суждений. При этом педагог (преподаватель) должен также четко выражать свое негативное отношение к интолерантному поведению студентов (специалистов), основанному на неприятии существующих норм и обычаев, установленных в учебном заведении (трудовом коллективе). Стимулирование может осуществляться в различных вариациях: одобрительный взгляд, одобрительная фраза.

Методы стимулирования помогают студенту формировать умение правильно оценивать себя и свое отношение к другим людям, что способствует осознанию им своих потребностей, пониманию смысла своего поведения, выбору соответствующих мотивов и соответствующих им целей, т. е. тому, что составляет суть мотивации.

В волевой сфере нужно формировать нравственно-волевые устремления в реализации толерантного поведения: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов, собственных позиций, производственных интересов. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Принятие решений это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям. Проявление активности в необходимой форме, инициатива, требовательность к себе есть особые качества личности, возникающие на волевой основе.

3) Методы воздействия на волевую сферу с целью воспитания толерантности предполагают: развитие у студентов инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т. д. Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать **методы требования и упражнения**.

По форме предъявления различаются прямые и косвенные требования.

Нам видится, что для воспитания толерантности гораздо более эффективно использование косвенного требования (совета, просьбы, намёка, доверия, одобрения и т. д.). Косвенное требование отличается от прямого тем (прямое требование – приказ, распоряжение, целевое указание и т. д.), что стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников. Среди наиболее употребительных форм косвенного требования выделяются требование-совет, требование-просьба.

Требование-совет – это апелляция к сознанию субъекта, убеждение его в целесообразности, полезности, необходимости рекомендуемых действий. Совет будет принят, когда субъект видит в своем наставнике (руководители)

профессиональных свойств и качеств личности. Данная цель реализуется конкретными задачами.

Во-первых, развитие ориентированности на личностную модель взаимодействия с сотрудниками в производственной сфере за счет задействования механизмов принятия (понимания, сотрудничества, диалога, согласования) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль).

Во-вторых, оптимизация отношения с окружающими в части реализации поставленных производственных задач на морально-этической, психолого-педагогической и правовой основе.

В третьих, развитие профессиональной позитивности и закрепление в личности основных принципов, качеств и свойств для профессиональной самореализации.

Содержание семинара-тренинга состоит из двух взаимосвязанных между собой тематических блоков (рис. 1.).

Первый блок – теоретический, он посвящен ознакомлению студентов с основами истории, психологии и педагогики толерантности и ориентирован на повышение познавательного уровня. Он содержит краткий экскурс в историю человеческой мысли и отражает богатейшее наследие в различных областях знаний. При проведении тренинга-семинара нами в основном использовались историко-правовые, морально-этические, философско-правовые идеи греческих философов, русских мыслителей, русских ученых правоведов: Л. Н. Толстого [10], И. А. Ильина [11], Н. А. Бердяева, Л. Н. Гумилева, В. С. Соловьева [12], Л. И. Петражицкого [14].

На лекционных и семинарских занятия по дисциплине «Правоведение» теоретический блок применяется практически во всех темах вышеуказанной учебной дисциплины, но особо актуален в таких темах как «Право в системе социальных норм», «Правовое сознание и правовое воспитание», «Правовая культура», «Правомерное поведение и правонарушение» и др. Задачей теоретического блока является подготовка студентов к тому, чтобы несколько по-иному посмотреть на себя как личность и будущего профессионала в своей дальнейшей деятельности, на свои отношения с преподавателями, сокурсниками, родителями, внутренне подготовиться к принятию новых жизненных и профессиональных позиций. Данный теоретический блок в значительной степени реализует первые стадии модели семинара-тренинга – понятия и осознание толерантности.

Второй блок – практический, состоит из двух частей. Первая часть в значительной степени реализует стадии – осознание и отношение, поскольку предлагаемые упражнения, ситуации, игры настраивают студента на систему эффективных оценочных процессов изменений происходящих в сознании. При более детальном, глубинном исследовании себя, увеличении истока новой информации: знаний, происходящих внутренних эмоциональных изменений, приобретение каких-либо умений и перерастание их в навыки –

В предметно-практической сфере необходимо развивать способность совершать нравственные поступки, честно и добросовестно относиться к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм. Психологи отмечают, что не всякая деятельность развивает способности и не все возникшие способности приводит к развитию личности в целом (К. А. Абульханова-Славская) [6]. Личность выбирает тот способ применения своих способностей, который выражает ее готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению. Способ этот, в свою очередь, зависит от сформированности экзистенциальной сферы.

Мы полагаем, исходя из проведенных исследований, наблюдений, экспериментов именно **семинар-тренинг** позволяет реализовать все необходимые психолого-педагогические условия развития профессионального и личностного опыта участвующих в нем студентов, преодолеть трудности, мешающие личностному и профессиональному росту. Семинар-тренинг включает в себя необходимую теоретическую подготовку и практические упражнения.

До начала включения студентов специальностей **«Экономика и менеджмент»**, **«Математические методы, операции и исследования в экономике»**, **«Профессиональное обучение (по отраслям)»** в процесс активного развития собственного поведения на основе непосредственно тренинга, следует выяснить степень готовности и осмысления ими необходимости изменений в поведении. Для этого мы используем специально составленные экспериментальные методики экспертных оценок, опросники, упражнения, игры, дающие возможность исследовать преобладающие формы отношений, к окружающей действительности, преподавателям, учебному заведению, будущей профессии. Разработанная нами модель семинара-тренинга формирования толерантности объединяет в себе четыре стадии: **понятие, осознание, отношение, действие**.

Процесс формирования толерантности у будущего специалиста-менеджера основывается на четырех вышеуказанных стадиях и включает в себя несколько этапов изменения поведения: мотивация, рациональность поступков, эффективность отношения, результативно-оценочный. На каждой стадии формирования и развития толерантности специалиста предлагаются студентам различные упражнения, ситуации, тесты, игры, совместное рассмотрение критериев личностного роста и профессионального развития. Данный семинар-тренинг проводится в течение учебного года (семестра) в рамках обязательных и общепрофессиональных дисциплин **«Правоведение»**, **«Коммерческое и трудовое право»** для вышеуказанных специальностей, в процессе лекций, семинаров, практических занятий, или части их.

Целью проводимого семинара-тренинга является формирование и развитие толерантного отношения студентов, будущих специалистов-менеджеров, к своей профессиональной деятельности, корпоративным интересам, подчиненным сотрудникам и коллегам по работе, а так же выработка

ние сильных и слабых сторон своей личности, своих переживаний, мыслей, привычных способов поведения, которые приведены ниже. Студент, работая с заданиями, предложенными преподавателем, не только глубже осознает собственное «Я», но и учится путем формирования собственных отношений к другим людям определять мотивацию действий, рациональность поступков.

Вторая часть практического блока направлена на формирование профессиональной толерантности у студентов: развитие терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль), развитие принятия (понимание, диалог), совершение профессиональных действий (согласованность, приказ, оценка результатов деятельности и т. д.) В этой части основной упор делается на тесты, упражнения, ситуации из профессиональной, предпринимательской, управленческой деятельности, которые позволяют сделать анализ толерантных отношений, действий в производственной сфере, представить нестандартную ситуацию и разрешить ее с помощью психолого-педагогических приемов имеющихся в арсенале толерантности. Различные упражнения и ситуации применяемые во второй части практического блока способствуют осмыслению студентом особого характера и специфики будущей профессиональной ситуации сопровождающейся процессами обратной связи с другими участниками.

Семинар-тренинг обеспечивает формирование толерантного отношения к окружающей среде и будущим профессиональным отношениям, актуализируется личностная эффективность студентов, происходит смена форм мышления и осознание происходящих событий, оптимизируется творческая деятельность направленная на углубление профессиональных навыков и создание продуктивного результата.

В основу изучения формирования толерантности у студентов легли результаты итогового среза формирующего эксперимента. Итоговый срез проводился в 2005/06 учеб. г. (с сентября 2005 по май 2006 г.). В эксперименте приняли участие 69 человек (гр. 01ЭМ–25; 03ПВ–17; 03ПЭ–27) экспериментальной группы и 65 человек (02ЭМв–26; 03ПВв–15; 03ПЭв–24) контрольной группы. Исследование уровней состояния и сформированности толерантности в экспериментальной и контрольной группах отражено в таблице.

В начале семинара-тренинга был произведен первичный опрос о знании и понимании сущности толерантности. Лишь 6% экспериментальной группы имели весьма отдаленное представление о толерантности. Контрольная группа старше по возрасту практически не знакома с данным понятием. Поэтому в теоретическом блоке, который условно был разделен нами на две части, проводилась дифференциация понятия толерантности. В первой части теоретического блока давалось определение толерантности, определялись виды и формы толерантного отношения субъекта в социальной, политической, моральной сферах деятельности человека и общества. Во второй части теоретического блока определялся исторический, психологический, правовой, педагогический ракурс толерантности с приведением примеров и определении

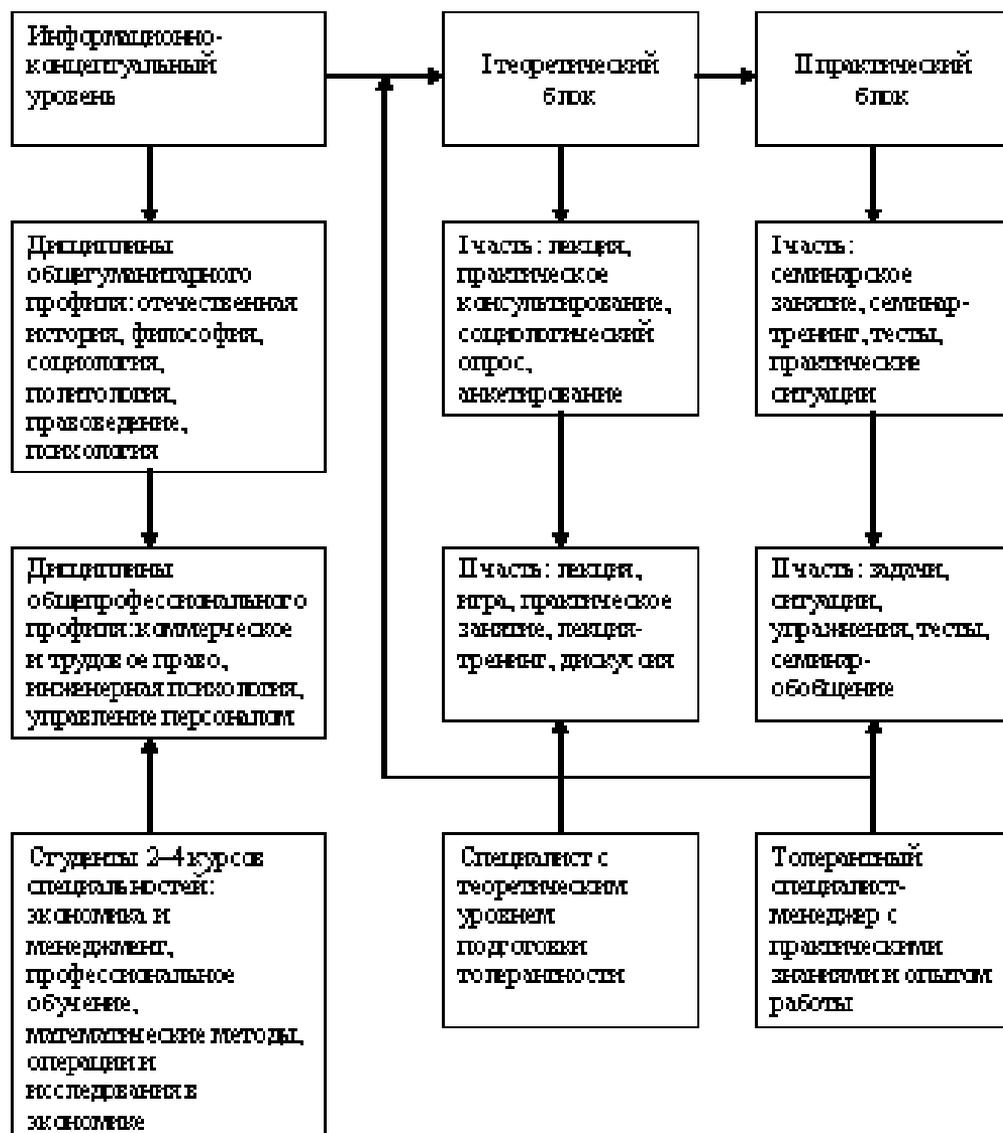


Рис. 1. Структура семинара-тренинга по выработке толерантности у студентов

наблюдаются некоторые личностные изменения.

При развитии толерантности у студента решающую роль играет проявление личностного волевого умения, способного поддержать собственное «Я» и подкрепить его в направлении движения к конструктивным личностным изменениям, проявить выдержку, самообладание, быть терпеливым, выносливым, когда осознается, что через разовое усилие цели не достичь. Значительную помощь на данной стадии оказывает преподаватель, ведущий семинар-тренинг, поддерживающий конструктивное, позитивное поведение участников-студентов игровой ситуацией, шуткой, подбадривающей репликой. В данную часть нами включены: упражнения, задания, игры на осозна-

Уровень состояния и сформированности толерантности у студентов

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	до (%)	после (%)	до (%)	после (%)
Теоретич. блок (понятие, виды толерантности, историч., моральн. и др. формы толерантности)	6	71	1	55
Первая часть практического блока (формирование, осознания и отношения к себе и окружающим людям, объектам, явлениям и т. д.)	71	74	55	62
Вторая часть практического блока (профессиональная толерантность, оценка результатов проф. деятельности, система проф. взаимодействия)	74	82	62	69

отношение в профессиональной среде рассматривается как залог успеха в достижении поставленной цели. В контрольной группе профессиональная толерантность, во второй части практического блока, лишь обозначилась как элемент производственных отношений, поэтому участники группы указывают на единичные формы проявления толерантности в зависимости от сложности ситуации.

Данные результаты показывают значительное увеличение позиции толерантности в различных формах производственных, профессиональных отношений, включая социальную среду. Кроме того существенно изменился внутриличностный профиль в группах: заметно увеличилась степень общительности, эмоциональной устойчивости, уравновешенности, доброжелательности, наблюдаются значительные сдвиги в оптимизации взаимоотношений с собой и окружением участвующих. Выводы о действенности проведения занятий явно видны в контрольной и экспериментальных группах отраженных на рис. 2.

Формирование и воспитание толерантности одна из самых сложных педагогических проблем, требующая не только отличной профессиональной подготовки преподавателя, но и готовности самих воспитуемых принимать новые принципы бытия, отношений, которые раньше не являлись смыслом и системой их существования. Воспитывать нравственно-гуманные начала, толерантные формы и виды поведения у студентов, уже сложившихся как личности, сложная задача, но решение, ее весьма актуально в постоянно изменяющейся производственной, профессиональной среде.

Таким образом, нами был проведен источниковый анализ понятия толерантности, рассмотрены различные виды толерантного отношения и поведения субъекта. Введено в научный оборот новое понятие и определение – профессиональная толерантность. Были сформулированы и проработаны

фактических результатов. После проведения теоретического блока картина существенно изменилась, но возникли некоторые нюансы, значительно изменившие показания исследования (рис. 2.) Экспериментальная группа, которая глубоко и обстоятельно занялась вопросом познания толерантности, открыла для себя новые перспективы социальных и личностных отношений, придав толерантности личностную форму. В контрольной группе теоретический блок был представлен в ознакомительной форме, поэтому большая часть группы приняла к сведению информацию о толерантности, фактически не связывая ее с формами социальных и личностных отношений, поэтому первая часть практического блока в контрольной группе показала незначительную долю увеличения толерантных отношений, считая их не совсем адекватными в условиях агрессивной, по их мнению, социальной, общественной и экономической среды. Экспериментальная группа более детально и конкретно рассмотрев упражнения, игры, задания первой части практического блока, на основе проводимого опроса, пришла к выводу об интеграции толерантности в социальную среду, которая приведет к интерактивности и динамике социальных и межличностных отношений, позитивным социокультурным сдвигам. Вторая часть практического блока в экспериментальной группе выявила стремление участников строить свои профессиональные отношения на творческой основе с учетом интересов трудового коллектива и производственной фирмы, но без шаблонов и сложившихся стереотипов. Таким же

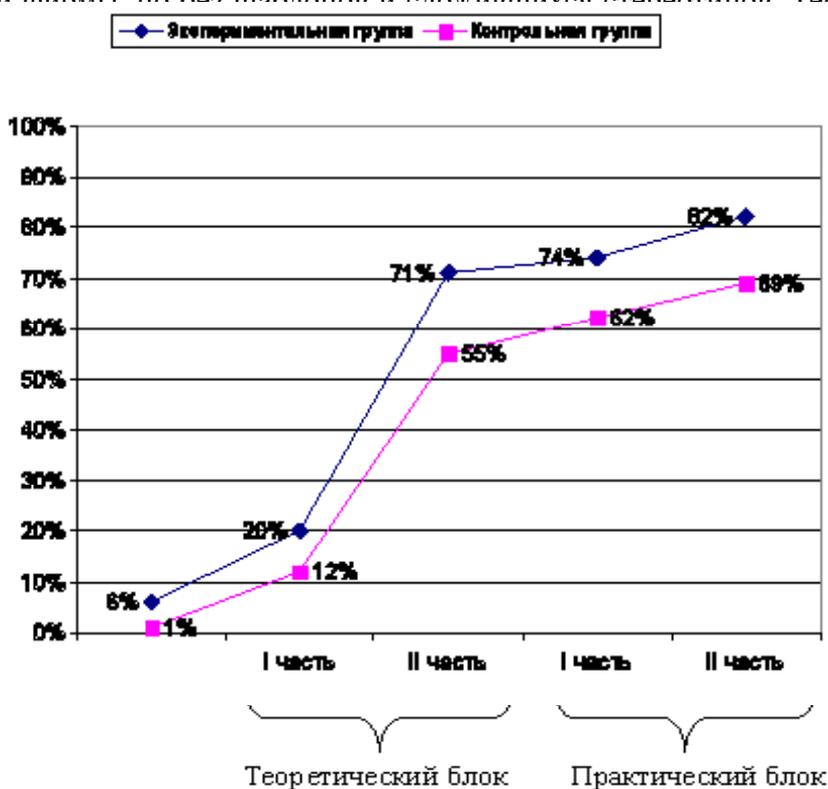


Рис. 2. Результаты возрастания уровней толерантности у участников эксперимента

КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Анализ исследований в области гуманитарных наук позволяет нам сделать вывод о том, что ответственность – явление многоаспектное, в силу чего его изучение необходимо проводить на междисциплинарном уровне.

Этимология термина ответственность указывает, во-первых, что это слово появилось в русском языке сравнительно недавно; во-вторых, что оно имеет корни в слове вещать, которое восходит к старославянскому вече, и означает совет, уговор, согласие; в-третьих, что данный термин в отечественной энциклопедической литературе рассматривается в контексте культуры русского народа, и чаще понимается как: необходимость, обязанность отдавать кому-нибудь отчет в своих действиях, поступках. В этой связи быть ответственным – значит: обладать правами и обязанностями, в какой-либо сфере, иметь высокоразвитое чувство долга, ревностно относиться к своим обязанностям; в-четвертых, за исключением отдельных оттенков в английском, немецком и французском языках его трактовка связывается с исполнением обязанности, долга, с необходимостью отчитываться за свои поступки [2, с. 13]. Философское понимание ответственности отражает объективный, исторический конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом, обществом, выражает социальные и морально-правовые отношения личности к сообществу, которые характеризуются выполнением своего нравственного долга и правовых норм [1].

В этике ответственность определяется как категория, характеризующая личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, предъявляемых обществом, степени участия личности в совершенствовании общественных отношений [16].

В юриспруденции содержание понятия ответственность зависит от того раздела права, в котором она используется (уголовная, дисциплинарная, долевая, материальная, административная, гражданская). Ближе к нам гражданская ответственность, которая понимается как установленные юридические последствия неисполнения или ненадлежащего исполнения лицами предусмотренных обязанностей, связанных с нарушением субъективных гражданских прав другого лица [4].

Социология является одной из немногих областей, которая уделяет наибольшее внимание анализируемому понятию, и в ней ответственность видится многим авторам как принятие или возложение определенных обязательств на личность или группу, предъявление на этой основе требований к соответствующему лицу или группе.

В большинстве случаев структуру ответственности социологи представляют как взаимосвязь нескольких компонентов: понимания человеком своего места в системе общественных отношений, осознания им необходимости признавать и соблюдать стихийно возникшие или установленные обществом нормы, оценки своих поступков с точки зрения последствий для

принципы толерантности, которые, на наш взгляд, отражают весь спектр возможностей субъекта по реализации общепринятых, а также личностных принципов, норм морали, гуманитарно-нравственных критериев в социальной сфере и профессиональной деятельности. На основе принципов толерантности были разработаны методы воспитания толерантности у студентов, включая формирования профессиональной толерантности. Разработана методика воспитания толерантности у студентов – будущих менеджеров на основе семинара-тренинга, включающая в себя модель, состоящую из четырех стадий (понятие, осознание, отношение, действие), этапов сформированного поведения и двух блоков – теоретического и практического.

Библиографический список

1. **Зимбули, А. Е.** Почему терпимость и какая терпимость? / А. Е. Зимбулин // Вестник СПбГУ. – 1996. – № 3. – С. 23–27.
2. **Асмолов, А. Г.** Толерантность: различные парадигмы анализа / А. Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. – М., 1998.
3. **Бондырева, С. К.** Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов, Д. В. Колесов. – М., 2003. – 5 с.
4. **Солдатова, Г. У.** Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова. – М., 2000.
5. **Толерантность:** Материалы региональной научно-практической конференции. – Якутск. 1994. – 40 с.
6. **Абульханова – Славская, К. А.** Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова – Славская. – М., 1980.
7. **Петровский, А. В.** Проблемы общей психологии / А. В. Петровский. М., 1976.
8. **Бодалев, А. А.** Личность и общение / А. А. Бодалев. М., 1983.
9. **Ситаров, В. А.** Психология и педагогика ненасилия / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. – М., 1997.
10. **Толстой, Л. Н.** Путь жизни / Л. Н. Толстой. – М., 1993.
11. **Ильин, И. А.** Собрание сочинений / И. А. Ильин. – М. – Т. 3. – 1994.
12. **Смысл жизни:** Сокровищница русской религиозно-философской мысли. Антология. М., 1994.
13. **Кривелев, И. Л.** История религии: очерки / И. Л. Кривелев: В 2 т. – М., 1988.
14. **Петражицкий, Л. И.** Теория права и государства в связи с теорией нравственности / Л. И. Петражицкий. – СПб. – Т. 2. – 1907.

УДК 341

В. С. Токарев

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ

без посторонней помощи – **«могу сделать сам»;**

б) средний круг предусматривает подключение ближайшего окружения в качестве соучастников **«могу сделать вместе с коллегами, друзьями, родственниками»;**

в) внешний круг – действия через посредников (знакомых, педагогов, специалистов сферы), т. е. **«могу, но при соответствующей помощи со стороны».**

В-третьих, немаловажным является мнение авторов, относительно признаков сформированности ответственности. К ним в данном случае отнесены:

а) способность действовать и делать это на протяжении длительного времени;

б) умение управлять не только собственной деятельностью, но и действиями других;

в) умение делегировать полномочия;

г) умение самостоятельно решать собственные проблемы, используя возможности государства, окружения;

д) умение визуализировать проблемы, создавать маленькие фильмы о том, как все может сложиться, но обязательно с благополучным концом [18, с. 360].

Ответственность может рассматриваться и как один из аспектов отношений участников общественной жизни, характеризующий взаимосвязь индивида, общества и государства, индивидов между собой и включающий осознание субъектом социальной значимости своего поведения и его последствий, обязанность действовать в рамках требований социальных норм, регламентирующих общественные отношения [6, с. 171].

Н. В. Бордовская, Я. Л. Коломинский, А. А. Реан в своих работах подчеркивают, что, во-первых: ответственность является важнейшей характеристикой личности, это то, что «в первую очередь отличает социально зрелую личность от социально незрелой» [6, с. 92]. Во-вторых: исходя из теории локуса контроля они рассматривают два типа ответственности.

Ответственность первого типа – это тот случай, когда личность возлагает на себя всю ответственность за происходящее с ней в жизни. «Я сам отвечаю за свои успехи и неудачи. От меня самого зависят моя жизнь и жизнь моей семьи. Я должен и могу это сделать», – вот жизненное кредо и постулаты такой личности. Ответственность второго типа связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответственными за все происходящее с ним либо других людей, либо внешние обстоятельства, либо ситуацию. В качестве «других людей», на которых возлагается ответственность, как за неудачи, так и за успехи, часто выступают родители, учителя, в будущем – коллеги, начальство, знакомые и т. д. Легко заметить, что на языке житейских понятий второй тип ответственности обозначается не иначе как безответственность.

На этот счет имеются интересные результаты экспериментальных психо-

себя и окружающих, готовности принять санкции в случае допущенных нарушений [17].

В психологии ответственность рассматривается как концентрированный контроль над актами деятельности индивида, критерий исполнения ими нормативов, которые проецируются с помощью дифференцированных форм, как наблюдение и оценка социального поведения [9].

Анализ работ конкретных авторов по проблеме ответственности позволяет так же увидеть многообразие подходов и неоднозначность характеристики данной категории. Одни определяют ее как способность человека к выполнению долга, другие (Т. Ф. Иванова) раскрывают ее как волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности (А. И. Голубева, Л. С. Славина), отражающее склонность индивида придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности, как готовность давать отчет за свои действия перед обществом и самим собой.

Г. В. Ковалева определяет ответственность как интегральное качество личности, определяющее поведение человека на основе осознания им зависимости деятельности от общепринятых целей и ценностей [8].

Н. Я. Голубкова, Н. И. Скорбилина в свою очередь, понимают ответственность как составляющую социального поведения, наряду с социальным самочувствием и социальной идентификацией [2], как качество личности, которое формируется и развивается в учебно-воспитательном процессе; как цельное качество, определяющее направленность всей жизнедеятельности человека.

Н. П. Дубинин, в разрезе криминалистического подхода, видит смысл ответственности в том, чтобы воздействовать судом и наказанием на сознание и волю человека, совершившего преступление, исправить и перевоспитать его, вернуть в ряды честных граждан [7].

Встречается и еще одна точка зрения, авторы которой (А. Ф. Никитин) определяют ответственность близко к понятию обязанность как обязательство, как успешное сознательное выполнение человеком социальных или нравственных норм [12].

С. Ф. Анисимов определяет ответственность как совокупность объективных требований, предъявляемых обществом к отдельным своим членам в виде моральных принципов, норм, выражающих общественную необходимость.

Исходя из трактовки перевода слова «ответственность» (responsibility) как способность человека к ответу, способность отвечать за свои действия и действия тех людей, которые находятся в зоне его контроля [18, с. 359], авторский коллектив во главе с А. А. Козловым предлагает:

во-первых, согласиться с тем, что ответственность всегда предполагает самостоятельность, то есть собственную включенность личности в деятельность;

во-вторых, выделять в этой связи три зоны самостоятельности, которые графически могут быть изображены в виде трех концентрических кругов:

а) внутренний круг задает зону самостоятельности, осуществляемую

му. «Хороший интернальный контроль», таким образом, не есть одномерная характеристика, а может быть представлен как многоуровневое образование (рис. 1). Такой «хороший интернальный контроль» позволяет субъекту сохранить уверенность в себе, активную позицию и чувство владения ситуацией, не приобретая попутного чувства всеобъемлющей вины и эмоциональной дезадаптации. В настоящее время уже имеются экспериментальные данные, подтверждающие эту модель.

Нетрудно заметить, что эта модель вовсе не тождественна примитивному представлению, выраженному формулой: «Интернал в области достижений – экстернал в области неудач» или, иначе говоря: «За успехи ответствен я, за неудачи – случай, обстоятельства, другие люди». Конечно, такая модель тоже имеет место в реальной жизни. Но, во-первых, она вовсе не «хорошая», а во-вторых, не интернальная, по сути. Модель «хорошего интернального контроля» (рис. 1) является концептуально и структурно более сложной, а также выгодно отличается своим позитивным практическим (поведенческим) потенциалом.

Итак, подчеркивают данные авторы, ответственность – это необходимая составляющая, атрибут зрелого поступка [6, с. 177]. Но вся жизнь слагается из поступков, или «даже жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок» (М. М. Бахтин). Ближе всего, пожалуй, к излагаемым здесь представлениям о фундаментальном значении феномена ответственности в структуре личностной зрелости находятся идеи гуманистической (в широком смысле) и экзистенциальной психологии. Выдающийся ученый-гуманист двадцатого столетия Э. Фромм полагал, например, что забота, *ответственность*, уважение и знание – это совокупность качеств зрелого человека. Другой известный персонолог гуманистической ориентации В. Франкл также уделяет ответственности значительное место в своей концепции и утверждает, что духовность, свобода и ответственность – это три основы, три экзистенциала человеческого существования. Очень важно то, что нельзя признать человека свободным, не признавая его в то же время и ответственным. Человеческая ответственность – это ответственность, происходящая из неповторимости и своеобразия существования каждого индивида. На ответственный поступок, как заметил М. Бахтин, способен лишь человек, который осознал эту свою единственность и неповторимость. И даже более того – именно в ответственности перед жизнью заключена сама сущность человеческого существования (В. Франкл). Очевидно, с ответственностью связана не только сущность бытия зрелой личности, но также успешность и способы ее самоактуализации.

Дело в том, что социальная зрелость и ее составляющая – ответственность – формируется лишь в адекватной деятельности. Формирование ответственности прямо связано с предоставлением личности свободы в принятии решений. Вопрос о мере свободы должен решаться с учетом возрастных и

логических исследований. По нашим данным (А. А. Реан), среди социально незрелых подростков доля таких, которые имеют ответственность второго типа, составляет 84%, тогда как только 16% склонны брать ответственность на себя (то есть относятся к первому типу). С этим разительно контрастируют другие результаты, полученные в наших же исследованиях. В этом случае обследовались подростки, в основном сделавшие свой профессиональный выбор, имеющие определенные жизненные цели и четкую просоциальную ориентацию. Здесь по коэффициенту ответственности картина зеркально переворачивается – 72% опрошенных имеют ответственность первого типа («Я отвечаю за себя сам») и только 16% – ответственность второго типа («Пусть отвечает другой»). Результаты двух исследований «совпадают» почти «с точностью до наоборот» [6, с. 92].

Атрибуция ответственности по первому варианту, связывая неудачу с недостаточностью собственных усилий, возлагает ответственность на личность и требует повышения активности. При этом вера в свою способность преодолеть трудности не подвергается сомнению. Атрибуция ответственности по второму варианту, также налагая ответственность за неудачу на самого человека, связывает неудачу с «объективным» фактором – недостаточными способностями. Такой вариант интернальности ведет к снижению мотивации, отказу от активности в преодолении неудачи и, в конечном счете, к снижению самооценки.

Эти противоречия снимаются при несколько ином взгляде на проблему, который заключается во введении атрибутивного паттерна, условно называемого нами «хороший интернальный контроль». Мы полагаем, что полезно



Рис. 1 Схема «хорошего интернального контроля»

различать интернальность – экстернальность не только по ситуативным (поведенческим) областям, таким как область достижений, область неудач, область производственных отношений и т. п. Теоретически и практически важно разделять интернальность – экстернальность по каузальным (детерминистским) областям: а) ответственность за причины неудач и б) ответственность за преодоление неудач. Первая область ответственности обращена к прошлому, вторая область ответственности обращена к настоящему и будущему.

Мы, принимая позиции всех выше рассмотренных автором, понимаем под ответственностью качество личности, отвечающее за принятие и выполнение ею определенных обязательств, основанных на требованиях, предъявляемых обществом.

Исходя из этого перечня подходов, можно выделить некоторые направления и тенденции исследований ответственности. Они могут быть представлены как спектр векторов, один из которых исторически идет от коллективного к индивидуальному, а другой – от внешнего к внутреннему, и ведут к формированию осознанной личностной ответственности.

Более тщательное изучение понятия «ответственности», в дальнейшем позволило выделить его виды. А. И. Ореховский и многие его сторонники предлагают рассматривать такие виды ответственности: экономическая, политическая, моральная, социальная.

Н. И. Скорбилина предложила выделять внешнюю и внутреннюю, индивидуальную и коллективную, личностную и социальную. Данная точка зрения в последние годы наиболее распространена в гуманитарных науках.

Дальнейший анализ категории «ответственность» указывает также на наличие разных точек зрения среди исследователей данного феномена по поводу структурных элементов, составляющих его сущность.

Т. Ф. Иванова определяет компоненты ответственности как целый ряд качеств и умений личности: честность, справедливость, принципиальность, готовность отвечать за последствия своих действий. Названные качества, как отмечает автор, не могут реализоваться успешно, если у человека не развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию, чуткость по отношению к другим людям. Учитывая также, что исполнение любой обязанности требует проявления ряда волевых качеств, следует подчеркнуть важность настойчивости, усердия, стойкости, выдержки. Таким образом, можно сделать вывод, что «ответственность» проявляется не только в характере, но и в чувствах, восприятии, осознании, мировоззрении, в разных формах поведения личности и, следовательно, на их формирование и развитие должно быть обращено особое внимание практиков.

Ряд авторов структуру ответственности определяют по-другому. Они в ее составляющие включают:

1) идейно-нравственный компонент – понимание личностью взаимосвязи личных и общественных интересов;

2) эмоционально-волевой – осознание эмоционального отношения к фактам и явлениям окружающей действительности, к собственному выбору;

3) действенный компонент – целенаправленное преодоление трудностей. Таким образом, исходя из позиции данного автора по вопросу структуры ответственности, мы можем определить ее как взаимосвязь трех компонентов: когнитивного, мотивационного и поведенческого [2].

иных конкретных особенностей и обстоятельств. Но сам принцип остается неизблемым. При этом верный тезис о том, что нельзя признать человека свободным, не признавая его в то же время и ответственным, нуждается в следующем обязательном дополнении обратного характера: нельзя признать человека ответственным, не признавая его в то же время и свободным.

Формирование ответственности идет рука об руку с развитием автономности личности и обеспечением свободы принятия решений относительно самого себя. Когда мы хотим сформировать или развить в личности ответственность, но при этом блокируем развитие и проявление автономности, а также свободы принятия решений, это напоминает анекдотическую ситуацию в одной из черновых глав романа Набокова «Пнин», где главный герой учится вождению автомобиля по учебнику... лежа в больничной постели с сильным радикулитом! Нельзя научить человека плавать, не пуская его в воду. К сожалению, такая практика не просто имеет место, но и чрезвычайно распространена. На вопрос: «Поощряем ли мы самостоятельность и автономность в процессе воспитания и обучения?» – скорее приходится ответить «нет», чем «да». В семье это выражается в таком типе воспитания, как сверхопека. В школе та же сверхопека, причем не только в воспитании, но и в обучении. Поощрение инициативности, автономности в учебной деятельности, конечно, имеют место. Но являются скорее исключением, чем правилом. Такая поведенческая позиция взрослых, как показывают исследования (А. А. Реан), находит удобную и прочную опору в системе их социально-перцептивных стереотипов, в их представлениях об учащих как о неспособных, в большинстве своем, к проявлению автономности, самостоятельности в деятельности. Эмпирические исследования также показывают, что педагоги ценят дисциплинированность учащихся гораздо больше, чем самостоятельность личности. Эти рассуждения позволяют им в дальнейшем сделать три важнейших для нашего исследования вывода: ответственность есть необходимая составляющая, атрибут зрелого поступка. Обобщение данных различных экспериментальных исследований позволяет констатировать, что интернальность (или доминирующая тенденция личной ответственности) коррелирует с социальной зрелостью и просоциальным поведением. Экстернальность же корреляционно связана с недостаточной социальной зрелостью, а при определенных условиях является фактором риска асоциального поведения. Социальная зрелость и ее составляющая – ответственность – формируется лишь в адекватной деятельности. Формирование ответственности прямо связано с предоставлением личности свободы в принятии решений. Формирование ответственности идет рука об руку с развитием автономности личности и обеспечением свободы принятия решений относительно самого себя.

А. И. Ореховский [13], опираясь на марксистско-ленинскую этику, сводит понимание «ответственности» к фактору нравственной необходимости общественного развития.

В. Н. Кудрявцев [10; 15] в своем исследовании так же понимает ответственность в тесной связи с понятием социального контроля. Последнее он характеризует как совокупность норм, институтов, отношений, направленных на обеспечение поведения людей в соответствии с интересами данной социальной группы, общества в целом. Социальный контроль включает институциональный, ценностный и поведенческий аспекты, имеет в своей основе систему норм и ценностей в сфере морали, права, религии, эстетики и разные формы:

– на уровне общества – действует формальный и неформальный контроль;

– в малых группах – неформальный контроль;

– на уровне личности – самоконтроль, средством которого выступают ценностные ориентации личности, усвоенные ею нормы поведения, социально-психологические установки, чувства и эмоции.

В своем развитии социальный контроль проходит следующие стадии:

а) персонификации социальных норм; б) предупреждения отклонений от социальной нормы; в) выявления фактов нарушений нормы; г) анализа совершаемого поступка и его оценка; д) применения санкций.

Понимая ответственность как средство внутренней саморегуляции, которая:

1. Представляет собой отношения сознания в целом.

2. Сохраняет устойчивость, и постоянство на протяжении длительного отрезка времени.

3. Играет большую роль в общественно-трудовой деятельности.

4. Служит выражением взаимосвязи субъекта и объекта.

Е. В. Бондаревская [5] видит особенность нравственного сознания в том, что оно проникает во все сферы деятельности и поведения человека и обеспечивает единство их проявлений в соответствии с требованиями общественной морали. В этом состоит и основная роль нравственного сознания в формировании целостной личности, и сущность нравственной регуляции.

Для ее осуществления, считает автор, личность располагает сложной многоуровневой системой внутренних механизмов, или процессов, которые происходят в ее нравственном сознании и обеспечивают устойчивую связь между внешними требованиями, выраженными в нормах общественной морали, поведении, и внутренними установками.

В структуру ответственности, как элемента индивидуального нравственного сознания, Е. В. Бондаревская предлагает включить три вида компонентов: нормативный (нравственные знания, моральные понятия, принципы, идеи); оценочный (оценки и самооценки, идейно осознанные оценочные критерии, используемые личностью в практической деятельности); регулятивный (нравственные чувства, отношения, убеждения регулирование поведения человека, представления должны переплавиться в горниле сознания каждого человека).

Не вызывает сомнения мысль К. Муздыбаева о том, что «ответственность» служит средством внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно. Это позволяет нам понимать сущность ответственности через процессы самоконтроля (как личностной проверки самого себя) и саморегуляции (как направленности саморазвития, движения, с целью приведения в порядок системы).

Как свидетельствует анализ ряда исследований, самоконтроль, в свою очередь, может быть раскрыт по следующим позициям:

- самоконтроль (как способность контролировать свои действия, поступки) имеет три составляющих: храбрость, сострадание, терпение;

- самоконтроль (как развиваемая способность человека контролировать свои действия и поступки, не нанося вред себе, окружающим и способствующая решению поставленных задач) предполагает наличие совокупности знаний, установок, суждений, убеждений человека, где самоконтроль представлен в качестве формы управления данным видом поведения.

К. Муздыбаев [11, с. 43] подчеркивает так же, что субъектом контроля является и сам индивид, и социальное окружение, и общество в целом. Однако объектом контроля и ответственности могут быть не только нормы и ролевые обязанности. Составляя планы, принимая решения, человек взвешивает, посильны ли эти цели ему самому или остается надеяться лишь на случай. Человека заботит то, что уже случилось: кто ответственен за исход события – он сам или судьба, случай, не поддающийся контролю и управлению силы. И не редко за подобными стратегиями личности проступает его склонность видеть источник управления своей жизнью преимущественно во внешней среде либо в самом себе. Такое свойство в психологии называют **локусом контроля**.

Если человек большей частью принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями, то это показывает наличие у него внутреннего (интернального) контроля. Если же он имеет склонность приписывать ответственность за все внешним факторам, находя причины в других людях, в окружающей среде, в судьбе или случае, то это свидетельствует о наличии у него внешнего (экстернального) контроля. Интернальность и экстернальность локуса контроля являются устойчивыми свойствами личности, сформированными в процессе ее социализации.

Таким образом, в современном мире люди, которые склонны брать на себя ответственность за события, происходящие в их жизни и в окружающей среде, по всей видимости, лучше адаптированы, нежели те, кто стремится приписывать ответственность за все внешним факторам. Концепция локуса контроля вскрывает важные психологические механизмы людей, она позволяет влиять на их формирование в интересах личности и общества.

2. *Нормативно-регулирующая* – выражение нравственных отношения данного общества. Поскольку в нравственной ответственности концентрируется весь комплекс моральных требований, которые ориентируют личность в выборе необходимых для пользы общества поступков, сознание ответственности выступает в виде одного из способов моральной регуляции общественных отношений.

3. *Направляющая* – проявляется в том, что высоко развитое чувство ответственности рождает в личности новые потребности, которые оценивают поведение ее с точки зрения определенных моральных ценностей данного общества и одновременно выступают в качестве контрольного механизма, связанного с проявлением потребности личности, ее поступков.

4. *Координирующая* – связана с тем, что ответственность представляет собой синтез социально значимой цели, путей и способов ее достижения.

А. Ф. Плахотный в своем исследовании считает целесообразным вести речь, кроме функций, и о механизмах восприятия ответственности. Он предлагает следующие:

– *эвристический механизм*, который имеет большое значение в профессионально-творческом комплексе личности, порождает в ней сомнения и критичность, побуждая на поиски новых решений в области познания и практики;

– *оценочный механизм*, который имеет большое значение в мировоззренческо-ценностном комплексе, благодаря которому человек проявляет свое отношение к материальным и духовным ценностям;

– *механизм должного отношения* затрагивает обязанности и требования, которые общество и коллектив предъявляют к своим членам. Механизм предполагает восприятие личностью социальных требований;

– *эталонный механизм*, который означает, что всякое отношение измеряется личностными эталонами;

– *мотивационный механизм* – как цельная и единая система побуждений потребностей, интересов и т. д.;

– *механизм самоконтроля*, в котором происходит синтез как факторов, организующих поведение, так и мировоззренческо-ценностных компонентов [14].

Таким образом, рассмотрев ответственность как проблему гуманитарных наук, мы можем сделать ряд выводов:

1. *Ответственность* – явление многоаспектное и понимается как качество личности, отвечающее за принятие или возложение на нее определенных обязательств, основанных на требованиях, предъявленных обществом.

2. *Ответственность* раскрывается в современной литературе на основе следующих научных подходов: философский, социологический, юридический, психологический, педагогический.

3. *Ответственность* служит средством внутреннего контроля (са-

М. И. Бобнева [3] считает социальные нормы важнейшим средством социальной регуляции поведения. В самом общем смысле слова нормативная регуляция поведения означает, что индивиду, или группе в целом, предписывается, задается определенный, должный вид поведения, его форма, тот или иной способ достижения цели, реализация намерений и т. д., задается должная форма и характер отношений и взаимодействий людей в обществе, а реальное поведение людей и отношение членов общества и различных социальных групп программируется и оценивается в соответствии с этими предписанными стандартами – нормами. Следование социальным нормам, отвечающим идеалам общества, результат сложного психологического процесса развития сознания, нравственных убеждений и ценностных систем личности, навыков социального поведения, результат перестройки мотивационной системы, системы внутренних регуляторов поведения.

В исследовании А. Ф. Никитина [12, с. 15], ответственность и саморегуляция понимаются в тесной взаимосвязи с понятием права. Право обеспечивает осуществление требований нравственности, а нравственность способствует более строгому выполнению правовых норм. И право, и мораль, отмечает автор, являются совокупностью норм, регулирующих общественные отношения и оттеняющих ответственность. Между правом и моралью как индикаторами ответственность есть общее и особенное. Их отличает то, что мораль охватывает все общественные и личные отношения, тогда как право регулирует лишь наиболее важные, затрагивающие существенные интересы людей и общества.

Нормы права закреплены в законах, а моральные правила складываются постепенно в общественном сознании. В случае нарушения правовых норм ответственность возможна в виде государственного принуждения или общественного воздействия, а игнорирование требований нравственности чревато моральным осуждением общества. Причем длительность правовой ответственности ограничивается периодом, четко обозначенным в законе, а моральная ответственность нередко продолжается и за пределами срока, предусмотренного законом.

Нормы закона становятся обязательными регуляторами поведения человека сразу после их появления, а моральные принципы начинают влиять на поведение человека после того, как он осознает их, сделает частью своего сознания. Ответственность – это обязательство, это то, что очень близко по смыслу к понятию обязанность.

Возвращаясь к характеристике понятия ответственности, следует рассмотреть также ее функции:

1. *Смыслообразующая* – проявление ответственности тесно связано с коммунистической идейностью и моралью. Занимать ответственную социальную позицию может лишь тот, кто понимает, для чего он совершает то или иное дело, понимает свой долг, свои обязанности в любых обстоятельствах и при любой обстановке.

принципе выгоды, поступки оцениваются по их физическим последствиям. Устойчивость моральным оценкам придают действиям взрослых, воспринимаемые ребенком абсолютно не критично, как атрибут поступка, на который реагирует взрослый.

2. Конвенциональный уровень развития моральных суждений достигается тогда, когда ребенок принимает оценки своей референтной группы. Моральные нормы этой группы усваиваются и соблюдаются некритично, как истина в последней инстанции. Закон выполняется ради того, чтобы получить одобрение или избежать наказания. Эти правила могут быть достаточно общими, и, будучи невыработанными самим ребенком, они не являются итогом его свободного выбора, а принимаются как норма той человеческой общности, с которой ребенок идентифицируется.

3. Постконвенциональный уровень достигается редко даже взрослыми людьми, но принципиально доступен, начиная с подросткового возраста, а точнее, с момента появления гипотетико-дедуктивного мышления. Это – уровень выработки личных нравственных принципов, которые могут совпадать, а могут отличаться от норм референтной группы. Речь идет о поиске всеобщих оснований человеческого достоинства.

Таким образом, на основании анализа работ отечественных и зарубежных исследователей, мы можем, говорить о том, что:

– **во-первых**, под ответственностью в гуманитарных науках понимается объективность, исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, группой и обществом с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к ним взаимных требований в интересах и на благо каждого субъекта этого взаимодействия;

– **во-вторых**, общественная значимость процесса формирования такой ответственности основана на идеях гуманизма, признании достоинства каждого человека, его возможности по-разному воспринимать социальную реальность;

– праве на ошибку и ее исправление, предполагает самостоятельность и включенность в действие;

– **в-третьих**, признаками ее сформированности являются:

– личностная мотивация принятия возлагаемых сообществом обязанностей;

– понимание их содержания, нравственного аспекта требуемых действий;

– подготовленность к принятию самостоятельных решений и выполнению действий в соответствии с ситуацией, поставленными целями и просчитанными последствиями.

Библиографический список

1. Александров, Б. Об ответственности взрослых // Семья и школа. – 1948.

моконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно.

4. Ответственность имеет сложную структуру:

– ее функциями являются: смыслообразующая, нормативно-регулирующая, направляющая, координирующая;

– механизмами восприятия: эвристический, оценочный, должного отношения, эталонный, мотивационный, самоконтроля;

– видами: внешняя и внутренняя; индивидуальная и коллективная; личностная и социальная.

Проблема ответственности личности всегда была актуальна и освящаема в философской, социологической, юридической и психолого-педагогической литературе.

Мы можем различать в изучении данной проблемы точки зрения и подходы не только отечественных, но и зарубежных исследователей.

Р. Дж. Спейди и С. Х. Балл [19] понимают ответственность как процесс управления, который присущ всем и который необязательно принадлежит назначенным руководителям, как принято считать.

В. Франкл [20] видит духовность, свободу и ответственность – как три экзистенциала человеческого существования. Они не просто характеризуют человеческое бытие как бытие именно человека, скорее даже они конструируют его в этом качестве. Духовность – это не просто его характеристика, а конструирующая особенность. Свобода может быть представлена по отношению к трем вещам:

1) к влечениям (человек обладает влечениями, но влечения не владеют им);

2) к наследственности (человек обладает свободой по отношению к своим задаткам);

3) к среде (что касается среды, то и здесь обнаруживается, что она не определяет человека. Влияние среды больше зависит от того, что человек из нее делает, как он к ней относится).

Аспект ответственности в этой связи усматривается в том, что человек несет ее за наслаждение и ценность, влечение и смысл; несет ее как перед своей совестью, так и перед сверхличностью, в которую перерождается совесть.

Ч. Беккариа в разрезе криминалистического подхода видит социальную ответственность как юридическое явление, как личный свободный выбор индивидом определенного варианта поведения, нарушающего права и законные интересы граждан, установленный государством правопорядок.

Л. Колберг [2] понимает ответственность как результат моральных суждений, соответственно его трем основным уровням развития: преконвенциональному, конвенциональному, постконвенциональному.

1. Преконвенциональный уровень сугубо эгоцентричен. Моральность или аморальность суждений ребенка основывается главным образом на

Греческое слово «архетип» в переводе означает первообраз. С легкой руки знаменитого швейцарского психолога Карла Юнга оно вошло в западную культуру XX в. в значении «универсальный образец», и хотя сам Юнг понимал архетип достаточно конкретно – как универсальный мифологический сюжет или символ, присутствующий в большинстве религиозных культур – впоследствии значение этого слова было расширено до представления об универсальном символе, который может по-разному интерпретироваться в любых обстоятельствах, не теряя при этом своего основного звучания. Так, например звучит определение архетипов, используемое в мифодраме: «Архетипы – это некие силы, приходящие неожиданно, силы, которые мы не можем объяснить, а часто и справиться с ними. Они способны дать нам новый смысл или окунуть в безумие, ведь это то, что приходит из бессознательного. Если мы их фиксируем и называем, они постепенно переходят в область сознания. Тогда можем иметь с ними дело осознанно, не позволяя бесконтрольно овладевать нами».

В каждой женщине есть они все. Но вступают в свои права часто по очереди. Это естественный женский цикл, связанный и с вечной триадой «Дева – Женщина – Старуха». Вместе с тем эти архетипы сопровождают и наше индивидуальное личностное развитие, обусловленное естественной необходимостью владеть всеми ролями и уметь менять их сообразно случаю и собственным потребностям. Тогда женщина чувствует себя все время на своем месте.

Сложность взаимодействия между представительницами прекрасного пола зачастую вызван именно особенностями проявления данных архетипов, особенно остро этот характер проявляется в общении самых близких друг другу женщин – матери и дочери.

Насколько сильная защита против всякого сходства с матерью может существовать у женщины, ясно, например, из работы Фрайди (Friday, 1977), согласно которой большинство опрошенных уверяют: «Я не могу себе вообразить ни единого свойства, которое бы я унаследовала от матери. Мы совершенно разные люди».

На всех стадиях развития идут различные процессы идентификации с матерью, которые требуют от женщины новых способов реагирования. Уже с пятнадцатого месяца, когда девочка начинает называть себя девочкой, перед ней встают две задачи взросления, тянущие ее в разные стороны; как девочка она должна отождествить себя с женственностью матери; однако развитие автономии делает необходимым развитие отдельной от матери идентичности. Любая девочка/женщина испытывает желание и страх слиться с матерью, быть на нее похожей и неразрывно связанное с первым – желание быть иной, чем мать. Если этот трудный баланс ощущается и интегрируется, то девочка/женщина может стать одновременно и иной, и похожей.

- № 11. – с. 34–38.
2. **Бобкова, Е. Н.** Педагогические условия воспитания социальной ответственности у старших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – 157 с.
 3. **Бобнева, М. И.** Социальные нормы и регуляция поведения. – М., 1978. – 381 с.
 4. **Большой юридический словарь** // Под ред. А. Я. Сухарева. – М., 2000. – 704 с.
 5. **Бондаревская, Е. В.,** Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону, 1996. – 560 с.
 6. **Бордовская, Н. В.,** Реан, А. А. Педагогика. – СПб., 2004. – 300 с.
 7. **Дубинин, Н. П.,** Карпец, И. И., Кудрявцев, В. Н. Генетика, поведение, ответственность. – М., 1989. – 351 с.
 8. **Ковалева, Г. В.** Педагогика миротворчества, социальная ответственность, сотрудничество // Приоритеты современной педагогики. – М., 1993. – С. 109–125.
 9. **Коровин, В. М.,** Свиридов, В. А. Подготовка преподавателей российских военно-учебных заведений // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 75–84.
 10. **Кудрявцев, В. Н.** Закон, поступок, ответственность. – М., 1986. – 346 с.
 11. **Муздыбаев, К.** Психология ответственности. – Л., 1983. – 293 с.
 12. **Никитин, А. Ф.** Ответственность несовершеннолетних. – М., 1980. – 79 с.
 13. **Ореховский, А. И.** Ответственность и ее социальная природа: методологический аспект. – Томск, 1978. – 230 с.
 14. **Плахотный, А. Ф.** Проблема социальной ответственности. – Харьков, 1981. – 257 с.
 15. **Рожков, М. И.** Теоретические основы педагогики. – Ярославль, 1994. – 64 с.
 16. **Словарь по этике** // Под ред. И. С. Кона. – М., 1983. – 445 с.
 17. **Словарь-справочник по социальной работе** // Под ред. Е. Н. Холостовой. – М., 1997. – 424 с.
 18. **Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность.** М., 2004. – 368 с.
 19. **Уинделл, Дж.** Дисциплина: 50 надежных способов воспитания детей. – М., 1996. – 157 с.
 20. **Франкл, В.** Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 368 с.

УДК 316.3/4

Т. В. Рюмина

АРХЕТИП МАТЕРИ (СЛУЧАЙ ИЗ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ)

Самое прекрасное зрелище в мире – это ребенок уверенно идущий по дороге жизни, после того как ты показал ему путь.

Конфуций

двумя значимыми фигурами в жизни девушки: матерью (и привычным миром) и мужем (новой ситуацией). Этому особенно способствует проживание мужа в семье жены, практикующееся с советских времен. В традиционном обществе, например, в крестьянской России, вплоть до начала XX в., это было невозможно: жена уходила к мужу, и это было бесповоротно. В наши же дни молодая женщина может возвращаться домой на «мамины пирожки и стирку» и тем самым манипулировать, как своей матерью, так и мужем.

Ведь на самом деле «мы живем в мире женщин», и чаще всего все семейные дела находятся в руках женщин, а отцов и мужей туда даже могут не допускать. Женщины в этом мире обладают неограниченной властью, и даже самые слабые могут добиться того, чего хотят, особенно, если это касается их детей.

Женщина с сильным архетипом Деметры страстно желает быть матерью, а став ею, открывает для себя эту роль как самореализацию, как осуществление себя. Когда Деметра представляет самый сильный архетип в душе женщины, быть матерью – самая важная роль и функция ее жизни.

Архетип матери побуждает женщину воспитывать и питать других, быть великодушной и щедрой и находить удовлетворение в качестве кормилицы семьи, заботясь о семье и доме. Этот аспект воспитания, взращивания и питания в архетипе Деметры может быть выражен в профессиях, связанных с оказанием помощи (учительница, воспитательница, адвокат), в любой работе, включающей помощь другим, и в любых близких отношениях, где она может быть воспитывающей, взращивающей стороной. Архетип не ограничивается лишь ролью матери в буквальном смысле.

На биологическом уровне архетип Деметры представляет материнский инстинкт – страстное желание забеременеть и иметь ребенка, которое некоторые женщины стремятся осуществить, сколько себя помнят.

Материнский инстинкт Деметры не ограничивается только биологической матери или взращиванием и воспитанием своих собственных детей. Роль приемной матери или приходящей няни позволяет многим женщинам продолжать выражать материнскую любовь после того, как их собственные дети выросли или покинули их. Сама богиня играла эту роль для Демофонта.

Еще одним дающим женщине-Деметре удовлетворение занятием является кормление других. Она находит очень приятным выкармливание своих детей, ей доставляет удовольствие подать обильную еду семье или гостям. Если они наслаждаются ее пищей, ее, как хорошую мать (а не как Афины – повара-гурмана), согревают теплые чувства. Если она работает в офисе, то получает удовольствие, готовя другим кофе (в отличие от Артемиды, которая согласна делать эту работу только по очереди с мужчинами).

Сила матери – другое свойство Деметры. Женщины, подобные ей, становятся непобедимыми, когда дело касается благополучия их детей. Многие специальные образовательные классы для детей с какими-либо недостатками

Если этот процесс не осуществляется, то девочка/женщина не ощущает себя несчастной, но и до самого конца жизни может предъявлять претензии матери и перекладывать на нее ответственность за собственные недостатки.

Роль матери в этом процессе сводится к установлению для дочери собственных ориентиров: либо требуя автономии вплоть до отторжения, либо подчеркивая общность вплоть до поглощения. Эта позиция особенно остро проявляется в реакции матери на первые шаги дочери. Мать подбодрит взволнованную дочь и скажет: «Смелее!» – или, наоборот, укрепит дочь в мысли, что «снаружи опасно», поскольку сама так думает вследствие собственных страхов или особенностей владения различными архетипами.

Например, пробуждая архетип Афродиты, родители могут воспитывать девочку как маленькую принцессу, наряжая в самые чудесные платьица или вдохновлять на творческие подвиги, вроде чтения стихов или исполнения песенок перед гостями. Если этим занимаются оба любящих родителя, тогда девочка вырастает в атмосфере дружелюбия и принятия. Иногда это результат тщеславных стараний одного родителя. Например, матери, которая хочет, чтобы девочка воплотила ее мечту о ребенке или фантазии о «детстве, которого у нее не было». Или отца, который потерял свою жену (или она давно отстранилась от него эмоционально) и теперь воплощает в дочери какой-то сказочный идеал. Навязывая ребенку роль «мамино (или папиного) солнышка» родители требуют, чтобы девочка всегда выглядела довольной, радостной и счастливой, в противном случае, ее упрекнут в злостной неблагодарности.

Родители также могут желать славы и известности, буквально «пропикивая» своего ребенка на сцену или подиум, мучая с ранних лет дисциплиной, тренировками и многочасовыми бдениями перед зеркалом в руках парикмахера или визажиста.

Зачастую старания родителей оправдываются и их маленькая девочка, в которой пробудилась и царствует Афродита, воплощает собой смесь очарования и наивного кокетства, игривости и непосредственности. Но этот результат, зачастую оборачивается для матери проблемой, так, в некоторых случаях, девочки, безусловно, одобряемые отцом, могут начать соперничать за роль «главной женщины в семье».

Справедливости ради, следует отметить, что современные социальные условия (совместное проживание родителей и взрослых детей), неизбежно сопровождается такого рода соперничеством между матерью и дочерью.

Девочка превращается в девушку, это естественный и физиологичный этап в жизни, и он становится для нее первым превращением. Затем девушка оказывается «похищена» мужчиной: это и первый – «друг», и доселе незнакомый мир мужчин и взаимоотношений с ними. Любые важные и значимые отношения с мужчиной оказываются водоразделом, отделяющим молодую женщину от прежних подруг детства. Те куда-то денутся, или же подруги теперь будут другие, «взрослые». Однако, это еще более усилит противостояние между

Эти матери обычно сами серьезно депрессивны и враждебны.

Намного более распространенным, чем эти экстремальные формы отказа, является отказ матери-Деметры признавать и одобрять то, что подрастающие дети становятся все менее зависимыми от них. Хотя в этих обстоятельствах депрессия матери не так очевидна, отказ в одобрении (в котором ребенок нуждается для самоуважения) также связан с депрессией. Она переживает растущую самостоятельность своего ребенка как эмоциональную потерю. Она ощущает себя не столь необходимой, отвергаемой и в результате может впасть в депрессию. Все женщины-Деметры воспринимают себя именно как хороших матерей, у которых на первом плане интересы детей. Однако с точки зрения их воздействия на детей женщины-Деметры бывают как безупречными, любящими, так и ужасными собственницами, подавляющими матерями.

Когда ее взрослые дети обижаются на нее или возмущаются ею, женщина-Деметра глубоко задета и приходит в замешательство. Она не может понять, почему ее дети обращаются с ней так плохо, в то время как других матерей дети любят и ценят. Она также не может понять, что могла способствовать трудностям своих детей. Она осознает только свои положительные намерения, а не отрицательные последствия ее всепоглощающей любви, отравившие близкие отношения с детьми.

Некоторые матери-Деметры всегда боятся, что с их ребенком может случиться что-нибудь плохое. Эти матери могут действовать так, словно предчувствуют возможность «похищения» еще с момента рождения ребенка. Поэтому они ограничивают независимость своих детей и мешают формированию близких отношений с другими. Основа беспокойства, побуждающего их так действовать – страх потери любви и привязанности ребенка.

Мать-Деметра может ощущать вину за любое событие, оказывающее неблагоприятное воздействие на ее ребенка. До тех пор пока к ней не придет понимание нереалистичности представлений о себе как о совершенной матери, она будет ожидать от себя всеведения и всемогущества, способности предвидеть события и защитить своего ребенка от любой боли.

Из-за намерения всегда защищать свое дитя мать-Деметра может установить над ним чрезмерный контроль. Она следит за каждым его шагом, всегда действует «в интересах ребенка», вступается, когда возникает любая возможность вреда. Поэтому выросший ребенок остается зависимым от нее, имея дело с другими людьми или проблемами.

Случается, что дети контролирующей матери-Деметры навсегда замкнуты на нее, психологическая пуповина полностью сохраняется. Подавленные ее личностью, они остаются мамиными маленькими девочками и мальчиками, будучи уже совсем взрослыми. Иногда такие дети даже не вступают в брак. Когда они женятся или выходят замуж, они часто поддерживают более крепкие сыновние или дочерние связи, чем супружеские. Например, сын Деметры может быть всецело в распоряжении своей матери, к ужасу его жены,

существуют только благодаря желанию матерей-Деметр дать своим детям все, в чем они нуждаются. Упорство, терпение, настойчивость – свойства Деметры, которые, как с сожалением открыл Зевс, могут в конце концов повлиять на могущественного мужчину или социальный институт.

Согласно мифам, Деметра была самой щедрой и великодушной богиней. Она научила людей возделывать пшеницу и дарила богатые урожаи, помогала растить Демофонта (и могла бы сделать его бессмертным, если бы не страх его матери) и учредила Элевсинские мистерии. Такие проявления щедрости вполне типичны для женщин-Деметр. Одни из них легко и естественно предоставляют реальную пищу и физическую заботу, другие обеспечивают эмоциональную и психологическую поддержку, в то время как третьи дают Духовную пищу. Многие известные женщины – религиозные наставницы – имели свойства Деметры и воспринимались своими последователями как материнский образ. Такими были, например, лауреат Нобелевской премии мира Мать Тереза и духовная наставница ашрама Ауробиндо в Индии, к которой обращались просто «Мать». Эти три уровня даяния соответствуют и тому, что женщины-Деметры дают своим собственным детям. Сначала дети зависят от матери в плане заботы об их физических потребностях. Затем они обращаются к матери за эмоциональной поддержкой и пониманием. И, наконец, когда они пытаются справиться с разочарованием, огорчениями, горем или стремятся найти смысл жизни, – они могут искать у матери духовную мудрость.

Эти женщины представляют тип «сверхматери», способной всем жертвовать ради детей. Высказывания этих женщин свидетельствуют об их полной эмоциональной отдаче и пустоте, ощущаемой ими, когда дети покидают их.

На вопрос, чем они больше всего гордятся, все эти женщины отвечают: «Своими детьми». Ни одна не упоминает любое другое самостоятельное достижение.

Однако, бессознательная сила, выражаемая этим архетипом, может быть и губительная для ребенка. Например, когда горящая Деметра прекратила выполнять свои обязанности, все растения перестали расти и голод грозил уничтожить человеческий род. Подобным образом, разрушительный аспект Деметры выражается отказом предоставить другому человеку то, в чем он нуждается. Глубоко депрессивная, недействующая молодая мать может подвергать опасности жизнь своего младенца: педиатр может поставить ему диагноз «отказ расти». Ребенок не набирает вес, апатичен и может выглядеть истощенным. «Отказ расцвести» наблюдается, когда мать воздерживается от эмоционального и духовного контакта со своим младенцем, столь же необходимого, как питание.

Матери, отказывающиеся говорить со своими маленькими детьми в течение нескольких дней, а иногда и более длительных периодов или изолирующие их, такой формой отказа приносят значительный вред своему ребенку.

нуждаются в ней. Но по мере роста их независимости и компетентности она начинает ощущать угрозу для себя. Чтобы сохранять ее благосклонность, получать ее заботу и участие, часто требуется сохранение зависимой роли. Воспитывает ли женщина-Деметра зависимость или, наоборот, ощущение безопасности, способствующее развитию другого человека, зависит от того, насколько она сама ощущает себя в безопасности. Если она боится, что потеряет этого человека или что ее «ребенок недостаточно хорош», ощущение ненадежности превращает ее в постоянно присутствующую рядом, собственническую, чрезмерно контролирующую и ограничивающую или подавляющую мать, что, в принципе, объясняется реализацией заботы.

Забота в жизни каждого человека проявляется тройко. С одной стороны, он ждет определенной заботы, с другой стороны, он ее получает, и с третьей стороны, заботится сам. В принципе все эти три вида заботы имеют свою модальность, которую обязательно учитывать, если вы хотите адекватно строить отношения с близкими и даже не очень близкими людьми. Дело в том, что тот тип заботы, которая вам нужна, которая вам желательна, и, в частности, ее модальность – это существенный факт вашей внутренней жизни, и пройти мимо него, проигнорировать его, как правило, не удастся, даже если человеку кажется, что он через это переступил, его подсознание, как правило, придерживается иной точки зрения.

Забота может проявляться как обозначение основных линий защиты. Некоторые люди, и их немало, считают, что этого, вообще говоря, достаточно. Для них акт заботы чаще всего символичен или представляет собой что-то типа подарка, который они дарят объекту заботы, считая, что дальше он уже все сможет сделать сам или что все остальное несущественно. Забота в этом стиле обозначает магистральные линии этого процесса, иногда снабжает его энергией, но никогда не будет ни всесторонней, ни развернутой. Это типично для мужской заботы о женщине, о семье. Мужчина берет на себя главные функции и обеспечивает заботу по основным линиям, не вдаваясь в подробности. Он дарит женщине драгоценности, спрашивает, нет ли у нее врагов, от которых ее следует защитить, он убеждается в том, что у нее есть крыша над головой, и на этом свои обязанности считает законченными. Подробности, в частности, то, как объект заботы ассимилирует проявленную заботу, на этой фазе человека обычно не особенно интересуют, или не интересуют вовсе. Обратной связи он не ждет. Для него важен сам факт, что он проявил заботу и то, что она первично принята, то есть, не отвергнута с порога. Что будет дальше – покрыто для него туманом, и просмотреть будущее сквозь него он не в состоянии, и не ставит своей целью.

На фазе осуществления забота, как правило, принимает во внимание основные потребности объекта и предполагает от него отчетливый запрос и отчетливую обратную связь, то есть объект должен предъявить определенные потребности, а человек эти потребности удовлетворяет и смотрит, насколько

чьи желания всегда на втором плане. Дочь Деметры может не соглашаться Уезжать на продолжительное время в отпуск со своим мужем, потому что не может надолго покинуть свою мать.

В попытке вести самостоятельную жизнь некоторые дети чрезмерно контролирующей матери-Деметры могут отдалиться от нее, стремясь создать между ними как географическую, так и эмоциональную дистанцию. Нередко они поступают так, когда мать бессознательно пытается заставить их чувствовать себя обязанными, признательными, виновными или зависимыми.

Другую негативную модель материнского поведения женщин-Деметр являет мать, которая не может сказать «нет» своим детям. Она видит себя самоотверженной, щедрой, обеспечивающей матерью, дающей и дарящей. Такая мать-Деметра хочет, чтобы у ее детей было все, что они пожелают. Если это намного превосходит то что она может им дать, она будет либо приносить жертвы, чтобы предоставить желаемое, либо постоянно испытывать чувство вины. Обычно она терпит неудачу, пытаясь ограничивать свободу их поведения. Начиная с самых ранних лет она уступает требованиям своих детей, вскармливая тем самым их эгоизм. Как следствие, ее дети вырастают плохо подготовленными к необходимости подчиняться и приспосабливаться, с ощущением своего права на особое отношение. Проблемы, связанные с их поведением, возникают уже в школе; их конфликты с властями мешают их учебе, карьере и работе. В своих стараниях все обеспечить и быть «хорошей» такая мать может стать прямой противоположностью своих намерений.

Чрезмерная, избыточная способность женщины-Деметры относиться по-матерински к окружающим может быть не лучшей ее чертой: она хочет, чтобы ее ребенок нуждался в ней, и беспокоится, когда он не находится под ее контролем. Она будет поощрять зависимость и держать ребенка «привязанным к своей юбке». Так же она поступает и в других близких отношениях. Например, она может взрастить «зависимого ребенка», когда лелеет «бедного маленького мальчика» в своем любовнике или заботится о «беспокойном ребенке» в своей подруге.

Такая женщина благодаря своим стараниям быть необходимой («мама знает лучше») или чрезмерному контролю («позволь мне сделать это за тебя») делает окружающих инфантильными. Эта тенденция внушает окружающим ощущения неуверенности и неприспособленности. Деметра может поощрять свою юную дочь учиться готовить пищу. Но при этом неусыпно наблюдает и в конце непременно делает замечания. Что бы дочь ни делала, мать передает ей сообщение типа «это недостаточно хорошо» и «тебе необходима я, чтобы сделать это правильно». В рабочей ситуации происходит то же самое. Она – руководитель, наставник, который «лучше всех знает», как работа должна быть выполнена, и поэтому может перехватывать ее, что подавляет инициативу и уверенность в себе в ее «ребенке» и увеличивает ее собственную рабочую нагрузку.

Женщина-Деметра чувствует себя спокойно и надежно, если окружающие

там и сям красные вишенки, чуть-чуть подравнивая его лопаточкой. Словом, производя такие действия, которые меняют форму торта лишь в очень незначительной степени, почти невидимым для окружающих образом, но для нее эти маленькие завершающие штрихи, кажется, меняют, уточняют и завершают всю ее работу.

Тем самым, мы можем говорить о том, что проявление заботы это крайне сложный процесс, как с точки зрения его выражения, так и с точки зрения внутренней динамики, обусловленной психолого-педагогическими особенностями. Поэтому столь важно умение и знание его характеристик самым близким человеком для каждого ребенка – его матерью. Ведь неумение матерей совладеть со своими архетипическими проявлениями Деметры, проявляющимися в виде чрезмерной заботы, в виде гиперопеки, зачастую приводит к печальным, а порой и трагичным последствиям.

Наблюдать такого рода последствия очень часто приходится в процессе социально-педагогической практики.

Например, одна из студенток, так описывает пример, характеризующий данную проблему: «Мое внимание из всех детей было направлено на девочку лет 14-ти, которая тихо сидела и думала о своем, в то время как другие подростки настороженно рассматривали час практикантов, не зная, что будет дальше, что от нас ожидать».

За все то время, что мы провели в «ЦВИМПЕ», Лена так зовут девочку, привлекла еще больше мое внимание, она смотрела на нас детскими, но в тоже время взрослыми глазами.

Выяснилось, что Лена попала сюда за безнадзорность при живой матери, по словам инспекторов девочка росла с матерью-одиночкой, которая оказывала на нее сильнейшую гиперопеку.

Дело доходило до того, что мама каждый день провожала Лену до школы, после школы встречала ее и шла вместе с ней домой, где ниотходила от нее ни на шаг, пытаюсь жить жизнью дочери.

Лена очень сильно переживала по этому поводу, в ее возрасте все подростки гуляли, встречались с мальчиками, ходили на дискотеки, в то время как Лена делила свою жизнь со своей матерью.

Однажды Лена не выдержала насмешек сверстников, и ушла из школы, больше туда не возвращалась. Нашли ее только через 2 месяца с другими подростками, которые выбрали для себя «жизнь на улице».

Лена, которая хорошо училась, в тот день была совершенно невменяемая от алкогольного опьянения, ее привезли в ЦВИМП и только там привели в чувства. В ходе беседы выяснилось, что у Лены проблемы с ее матерью, связанные с гиперопекой».

Таким образом, архетип Матери (Деметры) присутствует у каждой женщины, но чем он обернется для ее ребенка, позитивной дарующей стороной или уродливым материнским комплексом, будет связано с ее реальным поведением.

объект ассимилировал его помощь и какую он выдал реакцию. Все это вместе представляет некоторый цикл, то есть забота в данном случае воспринимается не как изолированный акт, что характерно для предыдущего стиля, а как регулярно повторяющийся сюжет, который охватывает основные сферы жизнедеятельности объекта.

Так мать заботится о своем ребенке, не упуская из виду ни одну из сфер его жизни и выстраивая из основных сфер этой заботы что-то вроде ритуала. Он может варьироваться день ото дня и месяц от месяца, но общее ощущение циклической повторяемости процесса заботы при этом остается. Три раза в день его надо накормить, вечером помыть и уложить спать, утром одеть, один или два раза в день сводить на прогулку, раз в две недели постричь ногти и волосы, и так далее. Забота этого типа, если она органична и естественна, может не замечаться объектом, входить как бы естественно в его жизнь или быть чрезвычайно утомительной, если она чересчур настойчива и чересчур детальна и подробна, к чему также есть склонность на этой фазе времени.

Здесь человеку очень трудно выйти за пределы представлений о заботе и понять, что объект меняется и в какой-то момент времени стиль и характер заботы надо менять качественно, полностью убирая одни моменты и, наоборот, принимая во внимание те, которые раньше упускались из виду или были несущественны. Особо важно это для сверх-матерей, а также для тех, кто воспитывает ребенка без поддержки мужчины. Часто, эти категории женщин, не могут принять и признать особенности изменения в своих чадах, и порой даже с великовозрастными дитятами обращаются как с малютками.

В заботе на фазе растворения есть что-то безнадежное. Она никогда не бывает эффективной. Это забота, которая залатывает маленькие дырочки в большом дырявом одеяле и не имеет возможности, и это очевидно, залатать их все. Здесь человек делает что-то. Так, умирающий дедушка, заботится о своей подрастающей внучке, стараясь передать ей что-то очень ценное, важное, поставить ей защиту. Но это не та защита, которую осуществляет ее отец, жизнь которого долгая и поэтому он может дать ей надежную крышу жизненного существования, пока она не вырастет. Дед дает ей ту защиту, которая, может быть, никак не скажется на ее сегодняшней жизни, но в виде тонкой, почти невидимой пленки сохранится с ней навсегда и будет охранять ее от каких-то больших неприятностей и бед подобно невидимому, но временами ясно ощущаемому ангелу-хранителю.

Таким образом, забота на фазе растворения – это забота о потребностях и обстоятельствах, которые для человека, являются особенно тонкими, которые не учитываются на фазе осуществления и становятся видны лишь на фазе растворения.

Сюда же относится забота как бы завершающего порядка. Так, хозяйка, которая уже испекла пирог и украсила его кремом и цукатами, завершает свое приготовление, посыпая кулинарный шедевр сахарной пудрой, устанавливая

соотношения его с другими явлениями и сферами жизнедеятельности.

Среди множества научных взглядов на право, начиная с древности и до нашего времени, особенно привлекает внимание ряд исторически сложившихся основных направлений учения о праве, оказавших заметное влияние на развитие правовой мысли, познание и объяснение права, как особого целостного явления духовной жизни общества.

Что же это за направления учения о праве? Как они понимают «право»? Как действуют принципы права в контексте данных учений? Какие функции осуществляет право? В каждой из теорий право рассматривается под различным своеобразным углом, выдвигаются новые гипотезы к его пониманию.

Рассмотрение всех этих вопросов и является нашей целью. Проблема понимания права крайне важна. Ведь право – это обоснованное, допустимое поведение, отраженное или закрепленное в том или ином виде социальных норм. А это значит, что право и общество состоят в непосредственном взаимодействии.

Естественно-правовая теория.

Идея естественного права возникла еще в Древней Греции и Древнем Риме, она связана с именами Демокрита, Сократа, Аристотеля, Платона, Цицерона и других римских юристов. Необходимо отметить, что и в те времена велись споры вокруг самого понятия и содержания естественного права, его реальности, или надуманности, его практической значимости и применимости. Поэтому и существует много различных взглядов на эти вопросы. Греческие философы Сократ, Платон и Аристотель утверждают, что не все законы и не все право являются «искусственным» изобретением людей.

Наряду с письменными законами, порожденными людьми, существуют вечные, неписанные законы, независимые от воли людей и составляющие естественное право. В основе этих законов лежит вечный, незыблемый божественный порядок. Такие взгляды особенно четко прослеживались в учении Аристотеля [11]. Согласно учению Аристотеля, «проявлением вечного, божественного права является: разделение людей на свободных и рабов, другие социально-классовые отношения. У древних греков положительное право относилось к области подвижного, изменчивого права, создаваемого людьми, а естественное к области неизменного, вечного» [11].

Почти все римские юристы обращали свое внимание на противоречия между положительным и естественным правом. Так, естественное право исходит из свободы и равенства всех людей, из того, что среди нет и не может быть различий по классовому и другим социальным признакам, нет и не может быть господ и рабов, а положительное (позитивное) право как раз, и базируется на таких различиях.

В средние века (XIV–XVI вв.) естественному праву приписывается божественное происхождение. Естественное право считалось действующим, обязательным и стоящим выше всякого другого, положительного и обычного

Позитивная сторона Архетипа Матери, является дарующим началом, из которого ребенок черпает основы своих ресурсных состояний: уверенности в себе, чувства надежности, доверия. Эта сторона активизируется при наличии доверия матери по отношению к своему ребенку, принятия его таким, какой он есть, отсутствие осуждения и обесценивания действий ребенка и его самого.

Комплекс же возникает, когда часть поведения матери оказывается нарушенной. Недоверие Матери, может проявляться в чрезмерном контроле, безразличии к делам ребенка, чаще подобный комплекс возникает в ситуациях материнской гиперопеки.

Преодоление комплекса матери и установление автономных отношений с собственной матерью возможны при условии осознания переживаний, связанных с данным комплексом. Путь осознания всегда сложен и часто далеко не приятен.

Р. С.: Лена, уже как три месяца живет дома с мамой. С помощью социального педагога они разобрались в своих отношениях, и теперь между ними взаимное понимание, уважение и любовь. На днях, я встретила Лену, она шла со своими друзьями с просмотра своего первого фильма.

Библиографический список

1. **Бедненко, Г.** Греческие богини: архетипы женственности. М., 2005.
2. **Белл, К.** Мать и дочь – трудное равновесие. // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. – № 12.
3. **Кораблина, Е. П.** Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи: Пособие для практических психологов. – СПб, 2001.
4. **Кулаков, С. А.** На приеме у психолога – подросток: Пособие для практических психологов. – СПб, 2001.
5. **Подводный, А.** Высшие архетипы: опыт психологического исследования. – М., 1998.

УДК 314.01

И. В. Ильенко, В. А. Беловолов

ПОНИМАНИЕ ПРАВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Право, настолько уникальный, сложный и общественно необходимый феномен, что на протяжении всего времени его существования научный интерес к нему не только не исчезает, но и возрастает. Вопросы правопонимания принадлежат к числу «вечных», т. к. человек в процессе индивидуального и общественного развития открывает в праве новые качества, новые аспекты

исходит из того, что в мире существует естественное право только с исторически меняющимся содержанием. Естественное право является первоначальной основой любого иного права, а вместе с ним и правопорядка (Конституция РФ 1993. ч. 1, 2. ст. 17.).

Естественное право является нравственной основой правотворческого и правоприменительного процессов, а также моральным регулятором поведения людей. Естественное право также является и моральным мерилom деятельности различных государственных органов.

Историческая теория права.

Право – это выражение духа народа. Эта теория сложилась в первой трети XIX в. в Германии, оставшейся раздробленной феодальной страной.

Историческая школа отрицала возможность существования единого права для всех народов; она исходила из того, что у германского, как и у всякого другого народа, есть свое, свойственное ему право. Право и есть проявление народного духа, выражающее общее сознание, общие убеждения народа, которые передаются от поколения к поколению. Право саморазвивается, подобно языку и нравам.

На первое место сторонники исторической школы выдвигали обычаи, поскольку многие люди не знают предписания законов, зато каждому известен фактически сложившийся порядок жизни. При этом оправдываются любые обычаи (даже рабство в античном мире), поскольку они существовали в истории человечества.

Считалось, что законодатель вправе фиксировать лишь то, что уже сложилось как право.

Консерватизм и ограниченность данной теории проявляются в отрицании роли субъективного правотворчества и значения нового законодательства в прогрессивном изменении общественной жизни. Историческая школа чрезмерно преувеличивала место обычая в системе нормативного регулирования общественных отношений, ставя его над законом, отрицая возможность законодательным путем изменить реально существующее право.

Согласно этой теории задача законодателя состоит в познании объективных потребностей общественного развития; интересов отдельных людей и в отражении их соответствующих норм права.

Эта теория привлекла внимание к необходимости изучения истории права, его источников и сама накопила обширный материал, особенно по истории Римского права.

Позитивистская теория права.

Право – это закон, созданный и установленный государством, которое делегирует субъективные права и устанавливает юридические обязанности.

Эта теория также возникла как оппозиционная «естественному праву». В естественно-правовой теории основные права и свободы, первичны, лежат в основе законодательства, а в позитивистской теории вводится понятие

права.

Сомнение и споры возникали лишь по поводу соотношения естественного права с божественным, сливается оно с ним или только сопоставляется. Ж.-Л. Бержель утверждал, что «общей основой различных «естественно-правовых» тенденций служат несколько фундаментальных идей, а именно: утверждение, что естественное право происходит от природы; идея о существовании неписанных законов, высших по отношению к позитивному праву и довлеющих над ним; идея, согласно которой стремление к справедливости первично по отношению к уважению законов; идея незыблемости определенных ценностей, которые одерживают верх над ценностями приносящими людей в жертву государству» [1].

Лучшей порой естественного права и его теории считаются XVII–XVIII столетия. Идеи теории естественного права развивались, поддерживались многими мыслителями и просветителями: Спиноза, Томас Гоббс, Джон Локк; Жан Жак Руссо и др.

Благодаря их усилиям сложилась целая школа естественного права, оказавшая огромное влияние на процесс дальнейшего развития как национального, так и международного права. Ж.-Ж. Руссо не мыслит себе справедливости без равенства всех людей. Но столь же важна для справедливости, по его убеждению и свобода. Руссо развивает идею, согласно которой люди договорились между собой учредить государство для обеспечения общественной безопасности и охраны свободы граждан, является автором теории свободного, естественного воспитания.

Собственность развращает общество, говорит Руссо, она рождает неравенство, насилие и ведет к порабощению человека человеком [4]. Джон Локк находил естественное состояние, в котором находятся все люди «состоянием полной свободы, в отношении их действий и в отношении распоряжения своим имуществом и личностью, в соответствии с тем, что они считают подходящим для себя в границах закона и природы, не испрашивая разрешения у какого-либо лица и не завися от чьей либо воли» [12].

Естественно-правовая школа в своих воззрениях исходила из существования двух, систем права: естественного и позитивного. Позитивное или положительное – это официально признанное, действующее в том или ином государстве право, получающее выражение в законах и пр. Направляя острие критики против феодального права, представители этой школы указывали на его ограниченность, несправедливость, на то, что законы, издаваемые властью, закрепляют угнетение людей, произвол и тиранию.

Естественные права – это прирожденные и неотчуждаемые права человека: свобода, равенство, семья, собственность, безопасность, сопротивление унижению и др. Их охрана должна быть целью любого государства.

Поэтому любое позитивное право, противоречащее требованиям естественного права, должно быть изменено на такое, которое соответствовало бы и основывалось на естественных законах. Теория естественного права

деляет граждан неприкосновенностью личности, свободы слова и др. Организационная функция права выражается в наделении субъектов властными полномочиями. Положительным в психологической теории является то, что теория обращает внимание на одну из важнейших сторон правовой системы – психологическую. «В состав нормативных суждений и мотивационных процессов вообще соответствующих эмоционально-интеллектуальных сочетаний, входят в различных случаях различные эмоции...» [10]. Нельзя готовить и издавать законы, не изучая уровень правовой культуры и правосознания в обществе, нельзя также применять законы без учета психологических особенностей индивида. Недостатками можно считать односторонний характер теории, ее отрыв от объективной реальности, невозможность выделить право из всей массы социально-регулятивных явлений.

Нормативистская теория права.

Право – это совокупность абстрактных норм, внешне выраженных в законах и иных нормативных актах, это порядок должного поведения. Данная теория берет свое начало от «категорического императива» И. Канта как общеобязательного требования «чистой воли», независимой от каких либо внешних явлений [11]. Представителями этой теории была выдвинута идея правового государства в смысле самоограничения власти законом (П. Н. Новгородцев, Е. Н. Трубецкой и др.) «Нормативное понимание права основано на представлении, что право – это нормы, изложенные в законах и других нормативных актах» [6]. Право представляет собой стройную, логически взаимосвязанную систему элементов во главе с законом. Юридическая сила и законность каждой нормы зависит от вышестоящей нормы, обладающей более высокой степенью юридической силы. В этом смысле закону, как нормативно-правовому акту, обладающему высшей юридической силой, должны соответствовать все подзаконные правовые акты. Заслуга этой теории и в том, что она вычленила формальные признаки права, которые составляют его сущность:

- а) право – это система норм, изложенных в НПА;
- б) нормы права издаются государством, в них выражается государственная воля, возведенная в закон;
- в) норма права регулируют наиболее важные общественные отношения;
- г) в необходимых случаях реализация права обеспечивается принудительной силой государства;
- д) от норм зависят возникновение правоотношений, формирование правосознания, правовое поведение.

Ущербность нормативного подхода усматривается в его отрицании обусловленности права потребностями общественного развития, игнорировании естественных и нравственных начал в праве и роли правосознания в реализации юридических норм, абсолютизация влияния государства на правовую систему.

«субъективное право», как производное от объективного права, становленного, созданного государством. Государство делегирует субъективные права и устанавливает юридические обязанности в нормах права. Позитивизм отождествляет право и закон.

Представителями этой теории являются К. Бергб, Г. В. Шершеиевич. Следует выделить положительные моменты позитивистской теории – это возможность установления стабильного правопорядка, детального изучения догмы права – изучение правовой нормы, оснований юридической ответственности, классификации норм и нормативных актов, видов интерпретации.

К негативным моментам теории следует отнести вводимую ею искусственную ограниченность права как системы от фактических общественных отношений, отсутствие возможности нравственной оценке правовых явлений, отказ от исследований содержания права, его целей [9]. На основании этой теории.

В зависимости оттого, в чем усматривалась основа права:

- норма права
- правосознание
- правоотношение

сформировались нормативистская, психологическая и социологическая теории.

Психологическая теория права.

Право – это конкретная психическая реальность, правовые эмоции человека, правосознание и складывающиеся правоотношения. Эта теория берет свое начало в начале XX в. В России данную теорию в первые предложил Л. М. Петражицкий. Суть учения Петражицкого в том, что он различает позитивное право, официально действующее в государстве и интуитивное право, т. е. эмоции, переживания: «в состав эстетических нормативных переживаний, в частности суждений, часто в качестве интеллектуальных элементов входят сверх акционных представлений, еще и представления иного содержания» [10]. Среди различных психологических состояний людей на первый план выдвигаются эмоции человека – импульсивные переживания, побуждающие человека совершать определенные действия. Этим эмоциям принадлежит первостепенное место в регулировании имущественных, семейных, наследственных и других отношений.

Интуитивное право образует переживание, исполняющиеся по требованию совести; носит индивидуально-свободный и изменчиво-разнообразный характер. А позитивное право основано на чужом авторитете, на внешнем нормативном акте и создает правовые предписания, обязательные для всех субъектов права. Теория обосновывает, что право выполняет распределительную и организационную общественную функции. Содержание распределительной функции выражается в том, что правовая психика распределяет различные материальные блага между индивидами и их объединениями; она также на-

Основной тезис теории – право есть выражение и закрепление воли экономически господствующего класса. Как и государство, оно является продуктом классового общества. Право тесно связано с государством, которое не только формирует, но и поддерживает право в процессе его реализации. «Право является именно тем средством, благодаря которому государство оказывает воздействие на все области общественной жизни» [13].

Впоследствии положения марксизма о классово-волевом содержании права было перенесено нашей юридической наукой на отечественное право.

Утверждалось, что в обществе, где отсутствуют антагонистические классы, в праве выражаются воля всех дружественных классов, и слоев общества, руководимым рабочим классом. Ленин пишет, что в первой фазе коммунистического общества «буржуазное право» не отменяется полностью, оно остается в качестве регулятора распределения труда и распределения продуктов между членами общества [7].

Классово-экономическая теория ограничивает жизнь права историческими рамками классового общества. Она считает, что право – исторически преходящее явление, которое необходимо обществу лишь на определенном этапе его развития. «В праве воплощены не идеалы так называемой «вечной справедливости», а идеалы справедливости господствующего класса, которые определяются экономическими условиями его существования».

Развитие советской правовой мысли после Октябрьской революции складывалось на основе критики марксистской теории и других выше рассмотренных теорий права, хотя одновременно и под влиянием некоторых из них.

Усилиями ученых-юристов 30–40-х гг. было выработано нормативное понимание и определение права: право – система действующих в государстве юридических норм.

Наряду с нормативным складывалось и более широкое понимание права. В конце 30–40-х гг. А. К. Сталькевич, а затем в 50-е гг. С. Ф. Кечекьян и А. А. Пионтковский предложили понимать под правом помимо норм также и правоотношения [2]. А затем была высказана идея включения в понятие права еще и правосознание.

Подводя итог, можно констатировать, что вышеизложенный материал позволяет выявить социальную ценность права, его положительную роль для личности и общества.

Одним из важных аспектов для лица реализующего нормы права, или их применяющего, является знание того, что право в цивилизованном обществе обеспечивает оптимальное сочетание свободы и справедливости. С помощью права обеспечивается порядок в общественных отношениях. Право является гарантом порядка, исключая появление охлократии, несущей в себе хаос и раздор.

В современных условиях право выступает основным средством решения международных и межнациональных проблем.

Социологическая теория права.

Право – это порядок в общественных отношениях, в действиях людей, средство социального контроля и достижения социального равновесия.

Это одно из основных направлений правоведения XX в. Социологическая теория изучает «живое право», т. е. систему правоотношений людей в сфере права.

Наиболее видными представителями этой школы были Е. Эрлих, Леон Дюги, Р. Паунд, в России: С. М. Муромцев. «Право как система общественных явлений определено, конкретно, стабильно, защищено со стороны государства, это и составляет его сущность. Право – это применение равного мерил, которое всегда дает неравный результат, индивидуализацию абстрактных норм в соответствии с конкретными жизненными ситуациями, всегда неодинаковыми» [6]. В основу понятия права положено общественное отношение, защищенное государством. Нормы закона, правосознание не отрицаются, но и не признаются правом. «Право более широкое понятие, чем закон. Право и закон различаются по происхождению. Право и закон различаются по содержанию» [5]. Они являются признаками права, а само право – это порядок в общественных отношениях, в действиях людей. Выявить суть такого порядка, разрешить спор в конкретной ситуации призваны судебные или административные органы. Судьи наделяются способностью творить право: «право состоит из норм, которые устанавливает суд, определяя права и обязанности сторон».

Отвлекаясь от формальных признаков права, социологическая теория наполняет его социальным содержанием, доказывает, что право является уравновешивающей силой в жизни общества.

Идеи данной теории четко выражают сущность правового государства, в котором и само государство, и его граждане, должны подчиняться правовым предписаниям в интересах общего блага.

Позитивным в данной теории можно признать следующие положения:

- а) общество и право – это одно целое;
- б) теория доказывает, что вместе с нормами права необходимо изучать все правовые отношения;
- в) право – средство социального контроля и достижения социального равновесия, возвышается роль судебной власти.

«Недостатками социологической теории является отрицание нормативности права, недооценка в праве нравственно-гуманистического начала, смешивание интереса (как один из факторов образования права) с самим правом». [6]

Материалистическая теория права.

Эта теория основана на материалистической философии и представлена в работах основоположников, марксизма-ленинизма и их последователей (К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин).

УДК 312.008

Н. В. Григорьева, О. В. Петунин

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Проблема патриотизма, отношение к Родине, Отечеству является предметом постоянного внимания на протяжении всей многовековой истории отечественной, философской и педагогической мысли. Сегодня мы заново осмысливаем значение проблем патриотизма для судеб общества и отдельно взятого гражданина.

Изучение научной литературы философского, исторического и педагогического характера позволило нам дать определение понятия «патриотизм». **Под патриотизмом мы понимаем интегративное качество личности, характеризующее высшую степень ее духовного развития и самосознания, выражающуюся в ценностном отношении к своему Отечеству, его истории и культуре, и готовности к активно-деятельностной самореализации на благо Родины, которая выражается в каждодневном высокопрофессиональном труде, выполнении своего гражданского долга и готовности к самопожертвованию во имя интересов Отечества.**

Сегодня у России нет более важной идеи, чем идея патриотизма. Она может объединить большинство россиян и послужить делу духовно-нравственного, политического и экономического возрождения России. Поэтому важнейшей задачей воспитательно-образовательного процесса вуза мы считаем воспитание патриотизма студентов.

В современной педагогической науке существуют различные подходы к определению принципов воспитания патриотизма студентов.

Наиболее общий перечень «принципов практической деятельности в сфере патриотического воспитания» предлагает В. И. Бачевский. В данный перечень исследователем включены: научность; гуманизм; приоритетность наследия Отечества, его духовно-нравственных ценностей; системность; преемственность и непрерывность в развитии российской молодёжи с учётом особенностей различных её категорий; тесная и неразрывная связь с другими видами воспитания [9]. Сразу отметим, что из шести принципов лишь один (приоритетность наследия Отечества, его духовно-нравственных ценностей) является специфическим для патриотического воспитания. Остальные представляют собой общие принципы воспитания, достаточно подробно разработанные в отечественной педагогической науке в русле личностно-ориентированной образовательной парадигмы [4–6 и др.].

Объективный человек понимает право так, как это позволяет ему собственный разум в определённых культурологических традициях соответствующей эпохи и общества. Для него понимание права во временном масштабе ограничено рамками его жизни. Таким образом, образ права, сложившийся в умах наших предшественников и выразившийся в виде той или иной концепции, оказывает заметное влияние на формирование правопонимания у потомков.

Отсюда вытекает необходимость формирования навыков ориентирования в сложном, порой противоречивом российском законодательстве, а также умения правильно использовать субъективные права, исполнять юридические обязанности и соблюдать запреты. Исходя из вышеизложенного материала, можно сделать вывод, что право имеет общесоциальную сущность, служит интересам всех без исключения людей, обеспечивает организованность, упорядоченность, стабильность в развитии социальных связей.

Библиографический список

1. **Бержель, Ж.-Л.** Общая теория права: пер. с фр. / под. Ред. В. И. Даниленко. – М.: Изд. Дом Nota Bene, 2000. – 576 с.
2. **Кечекьян, С. Ф.** Правоотношения в советском обществе / С. Ф. Кечекьян – М., 1958.
3. **Конституция РФ.** – М.: Юрид. Лит., 1993.
4. **Краткая история философии** / Под. Общей ред. В. Г. Голобкова. – М.: ООО «Изд. «Олимп»»: ООО «Изд. АСТ». 2002. – 560 с.
5. **Кудрявцев, В. Н.** О правопонимании и законности. / В. Н. Кудрявцев // Государство и право. – 1994. – № 4.
6. **Лейст, О. Э.** Три концепции права / О. Э. Лейст // Советское государство и право. – 1991. – № 12.
7. **Ленин, В. И.** О государстве / В. И. Ленин // Полное собрание сочинений. – 5-е изд. – М., 1963.
8. **Нерсесянц, В. С.** Общая теория права и государства: учеб. для вузов. – Ин-т. / В. С. Нерсесянц. – М.: Норма-инфра, 1999. – 552 с.
9. **Общая теория права и государства:** учеб. / под. ред. В. В. Лазарева. – М.: Юрист, 1994. – 336 с.
10. **Петражицкий, Л. И.** Теория права и государства в связи с теорией нравственности: учеб. пособие / СПб.: изд. «Лань», 2000. – 608 с.
11. **Хрестоматия по истории философии:** учеб. пособие для вузов – Ч. 1. – М.: изд ВЛАДОС, 1998. – 448 с.
12. **Хрестоматия по философии:** учеб. пособие для вузов. В 3 ч. – Ч. 1. – М.: Туманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 448 с.
13. **Энгельс, Ф.** О государстве и праве. / Ф. Энгельс – М.: 1970.

в статье «О народности в общественном воспитании» важный для нашего исследования вывод о том, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет воспитательную силу, которой нет в самых лучших педагогических системах, построенных на абстрактных идеях.

Значимость и в значительной степени революционность этой мысли К. Д. Ушинского в те годы объяснялась тем, что общей чертой для всех педагогических направлений XIX в. являлась одна особенность – личные интересы и потребности русского человека не должны доминировать относительно общественных, будь то политические, экономические или военные интересы существующего общества, или предполагаемые потребности мнимого общества будущего. Следование такому идеалу делало цель воспитания абстрактной, слишком далекой от жизни, а, следовательно, практически не реализуемой через систему образования. Абстрактные идеалы оказывались не способными «зацепиться» за личные интересы человека.

Примерно то же самое произошло и в советской школе 1960–80-х гг., когда патриотические идеалы революции, гражданской и Великой Отечественной войн, лежавшие в основе формирования «советского патриотизма», окончательно стали восприниматься как абстрактно-исторические, никак не связанные с жизнью и интересами обучаемых эпохи «развитого социализма».

И, напротив, имеющиеся в истории и современной практике российского образования примеры, когда не только абстрактные цели, подобные «воспитанию всесторонней и гармонически развитой личности» или формированию «советского патриотизма», но и конкретные, имеющие в виду воспитание у молодых людей качеств личности, необходимых человеку в предстоящей жизни, в труде, в быту и т. д. – показывают, что это наиболее эффективный путь воспитания.

Таким образом, первым среди принципов патриотического воспитания должен быть обозначен принцип сбалансированности абстрактных и конкретных идеалов и целей воспитания патриотизма.

В. И. Бачевский обозначает рассматриваемый нами принцип как «принцип связи воспитания с жизнью», предполагая под этим «создание условий, в которых обучающийся становится соучастником активной общественной жизни, в результате чего видит и воспринимает интересы народа и страны». С нашей точки зрения, подобная трактовка данного принципа воспитания патриотизма снижает его методологическую ценность, низводя его до организационно-педагогического уровня и принципиально искажает его смысл (вместо «сбалансированности абстрактного и конкретного» получаем, в конечном счёте, «связь абстрактного с конкретным») [9, с. 105].

Реализация рассматриваемого нами принципа позволяет избежать не только перекосов в сторону абстрагирования идеалов и целей патриотического воспитания, но и противоположного «ухода в утилитаризм».

Сбалансированность должна быть достигнута по всем направлениям воспитательно-образовательного процесса в вузе. При этом сам педагоги-

Разработанная И. В. Андриюшиным модель воспитания патриотизма у обучающихся, включает в себя следующий набор принципов:

- целенаправленности;
- профессиональной подчинённости содержания, форм и методов воспитания;
- постепенности;
- непрерывности и преемственности;
- мотивированности;
- практической направленности;
- организованности.

Кроме того, исследователем в рамках той же модели отдельно выделена совокупность условий результативности воспитательного процесса, которые, в целом, являются линейным продолжением вышеприведённого ряда принципов, конкретизированных по организационно-управленческому основанию.

Перечислим данные условия:

- опора на традиции;
- учёт особенностей возраста, пола, образовательной ситуации;
- специфические личностные качества и подготовленность преподавателей;
- синтез прошлого опыта воспитания патриотизма и новаторских поисков современных педагогов;
- согласованность общеобразовательных и профессиональных целей;
- сочетаемость содержания, форм и технологий аудиторной и внеаудиторной деятельности;
- совокупность разноплановых воспитательных воздействий [2].

В современной педагогической литературе можно встретить и другие варианты перечней принципов воспитания патриотизма с множеством разновидностей формулировок, что крайне затрудняет аналитическую работу в данной области [1; 7; 8; 10 и др.].

Всю совокупность принципов патриотического воспитания, предложенных различными исследователями, мы классифицировали на две основных группы.

1) *Общие принципы воспитания*, каждый из которых по определению является одновременно и принципом любого направления воспитания, в том числе и направленного формирования патриотизма;

2) Принципы, являющиеся *специфическими* для воспитания патриотизма.

На наш взгляд, причисление общих принципов воспитания к принципам воспитания патриотизма является оправданным лишь в том случае, если применительно к патриотическому воспитанию они получают особое содержание.

Обращаясь к научному наследию К. Д. Ушинского, мы обнаруживаем

воспитания патриотизма. Ещё более опасной является недооценка тех или иных факторов. Практика показывает, что отрицательно влияют на результат воспитания патриотизма и несогласованные воздействия различных структурных подразделений образовательного учреждения.

Учитывая это, мы формулируем *принцип комплексности, согласованности и преемственности воспитательных воздействий в процессе воспитания патриотизма*. Данный принцип, являясь общим принципом воспитания и, в том числе, воспитания патриотизма, наполняется специфическим содержанием применительно к этому процессу. Его реализация, во-первых, предполагает, наличие действующей концепции (программы) воспитания патриотизма обучающихся образовательного учреждения, в которой прописаны конкретные пути и механизмы согласования действий различных подразделений вуза. Во-вторых, реализация принципа комплексности, согласованности и преемственности предполагает, что все воспитательные воздействия, не согласованные с целями воспитания патриотизма студентов, должны быть устранены или хотя бы минимизированы.

Следующий *принцип коллективизма* в воспитании патриотизма предполагает воспитание в коллективе и посредством коллектива. В коллективе создаются различные отношения, которые влияют на качественное выполнение задач военной службы, например: отношения между старшими и младшими, взаимной ответственности и зависимости; отношения товарищества, дружбы; отношения коллективной деятельности. Всё это необходимо в первую очередь для формирования ответственности будущего воина за свои поступки и действия, а также за поступки и действия коллег.

Таким образом, к основным принципам воспитания патриотизма студентов мы относим:

- *принцип сбалансированности абстрактных и конкретных идеалов и целей воспитания патриотизма, который может быть назван принципом сбалансированности индивидуально-личностного и социального начал патриотического воспитания;*
- *принцип уважения личности в сочетании с требовательностью к ней в разумных пределах;*
- *принцип комплексности, согласованности и преемственности воспитательных воздействий в процессе патриотического воспитания;*
- *принцип коллективизма в патриотическом воспитании.*

Как показывает наш педагогический опыт, реализация этих принципов в воспитательно-образовательном процессе технического вуза дает положительные результаты в деле воспитания патриотизма обучающихся.

Библиографический список

1. **Агапова, И. А.** Патриотическое воспитание в школе. / И. А. Агапова, М. А. Давыдова. – М.: Айрис-Пресс, 2002. – 212 с.

ческий процесс воспитания патриотизма представляет собой организацию условий, обеспечивающих восхождение от одних лишь конкретных целей молодого человека к его собственной внутренней, личностной сбалансированности конкретного и абстрактного, «своего» и «общего».

Как пишет А. Н. Выршиков, для преподавателя «важно понять, как в процессе воспитания патриотизма переходит «малый мир» в «мир большой»... Самое главное, чтобы вклад индивидов в свой малый мир (начиная с семьи, трудового коллектива, студенческой группы) нашёл преломление в большом мире, получил там своё отражение, и это было осознано, пережито самими индивидами» [3, с. 25].

Имеющиеся у нас данные позволяют говорить о достаточно сложной закономерности смены «абстрактных» и «конкретных» приоритетов в системе целеполагания патриотического воспитания. По всей видимости, «расширение конкретного до абстрактного» и «восхождение от абстрактного к конкретному» каким-то образом соседствуют друг с другом в процессе воспитания патриотизма.

Сформулированный нами принцип сбалансированности абстрактных и конкретных идеалов и целей воспитания патриотизма вряд ли можно считать принципиально новым, однако в педагогике (и в истории отечественной образовательной практики) наибольшее признание получил один из его аспектов. Мы формулируем этот аспект как *принцип сбалансированности индивидуально-личностного и социального начал в воспитании патриотизма*. При этом первое начало достаточно полно отражает «конкретный» полюс целеполагания, второе – полюс «абстрактный».

Принцип сбалансированности индивидуально-личностного и социального начал является более общим для двух общеизвестных частных принципов воспитания патриотизма. Назовём и кратко охарактеризуем их.

Принцип уважения личности в сочетании с требовательностью к ней в разумных пределах. Это предполагает использование по отношению к обучающимся не только прямого авторитарного воздействия, но и убеждения, разъяснения, беседы.

Принцип соответствия воспитания индивидуальным особенностям личности обучаемого предполагает всестороннее, глубокое изучение каждым преподавателем каждого студента и осуществление воспитательного процесса дифференцированно, с учётом индивидуальных особенностей обучаемых.

Не вызывает сомнений положение о том, что формирование личности (гражданина и патриота) возможно лишь при соблюдении целостности всех принципов, направлений и форм патриотического воспитания. По этой причине неправомерно приписывать воспитательные функции каким-то отдельным формам этой работы, взятым вне тесной связи с другими формами и видами воспитательной деятельности. Преувеличение значимости отдельно взятого принципа, направления или формы работы резко снижает результативность

В свою очередь в Законе «О высшем и послевузовском образовании» указаны основные задачи вуза в воспитательном процессе:

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего образования;
- формирование у студентов гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии;
- сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей (ст. 8).

В «Типовом положении о вузах РФ» указано на то, что воспитательные задачи вузов, вытекающие из гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих ценностей, реализуются в совместной учебной, научной, творческой, производственной и общественной деятельности студентов и преподавателей (п. 33).

Нельзя не согласиться с В. Т. Лисовским, что воспитательная работа в вузе со студентами должна опираться не только на законодательные и нормативные документы Правительства и Министерства общего и профессионального образования, Российского Союза ректоров, но и на теоретические разработки и рекомендации ученых, на обобщение передового опыта. В ней должны широко использоваться достижения современной педагогики, психологии, социологии, общественных, гуманитарных и естественных наук.

Для этого необходимо решение следующих важнейших задач: создание в вузе гуманистической воспитательной системы; сохранение целостности учебно-воспитательного процесса, усиление гуманистической направленности всех учебных курсов, преодоление пассивности студентов на занятиях и в общественной работе; совершенствование работы студенческих научных обществ, их воспитательного потенциала; *ориентация студентов на вечные абсолютные ценности*: человек, семья, отечество, знания, культура, мир, земля; формирование у студентов чувства патриотизма, сознания активного гражданина; формирование у будущих специалистов необходимых качеств личности, общей, правовой и политической культуры, способности делать политический выбор; развитие клубной и досуговой деятельности как особой формы жизни студентов; привитие студентам умений и навыков участия в управлении вузом и самоуправлении, поддержка студенческих объединений.

Мы согласны с выводами волгоградских ученых, которые в качестве основных выделяют ряд принципов воспитания в вузе [2]:

- *воспитание на основе демократических отношений*. Каждый человек имеет право на то, чтобы его выслушали. Поэтому целесообразно чаще проводить опросы студентов по разным сторонам функционирования вуза с последующим опубликованием обзора мнений и аргументированными ответами руководителей, разъясняющих, почему нельзя реализовать некоторые группы мнений. Свои права в вузе студенты должны рассматривать не как очередную, ничем не обеспеченную декларацию, а как реальную возможность самостоятельно принимать решение: когда и как воспользоваться своими

2. **Андрюшин, И. В.** Становление и развитие системы воспитательной работы в кадетских классах: Автореф. дис. ... к. п. н. /Костромской гос. ун.-т. им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2001. – 19 с.
3. **Выршиков, А. Н.**, Бузский М. П. Патриотическое воспитание: Методологический аспект. – Волгоград: Издатель, 2001. – 47 с.
4. **Кульневич, С. В.** Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию: уч.-мет. пос. – М; Ростов н/Д.: ТЦ «Учитель», 2000. – 191 с.
5. **Кутьев, В. О.** Воспитание в школе: оптимистическая гипотеза (ретроспективный и прогностический анализ воспитательных процессов). – Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 1994. – 103 с.
6. **Лизинский, В. М.** Практическое воспитание в школе. – М.: Центр «Пед. поиск», 2002. – Ч. 1. – 160 с; Ч. 2 – 160 с.
7. **Лутовинов, В. И.** Патриотическое воспитание подрастающего поколения новой России. // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 52–56.
8. **Рыжкин, Ю. Е.** Военно-патриотическое воспитание: метод, пос. – СПб: Изд-во РГПУ, 1999.– 18 с.
9. **Система** военно-патриотического воспитания несовершеннолетних граждан: уч. пос. /В.И. Бачевский. – М.: Военные знания, 2001. – 184 с.
10. **Хайрулин Ш. Ш.** Патриотическое воспитание курсантов военного ВУЗа в условиях оптимизации воспитательного процесса: Автореф. дисс. к. п. н. – Челябинск, 1996. – 22 с.

УДК 378.14

Е. А. Калинина

АКСИОЛОГИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Высшие учебные заведения Российской Федерации должны определять свои цели, задачи и направления воспитания студентов в системе их профессионального образования в полном соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» в редакции 1996 г., Законом о высшем и послевузовском образовании в редакции 2001 г., Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования в редакции 2003 г.

Государственная политика в области образования основана на принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье... (ст. 2 Закон РФ «Об образовании»).

тельное воздействие всегда вызывает сопротивление личности. Ребенок не хочет быть объектом воспитания, он хочет быть субъектом жизни.

Как подчеркивает Е. В. Бондаревская, на всех этапах исторического развития российского образования проблемам воспитания придавалось значение «вопросов жизни». Хочется отметить, что большинство авторов сходятся в том, что в воспитании одновременно выделяются три аспекта: социальное явление, процесс и деятельность [4].

Образцы и нормы культурной, достойной жизни воплощены в ценностях воспитания. Базовыми ценностями являются человек, культура, социум. Соответственно им, жизнетворчество разворачивается как творение человеком себя, создание мира человека, как культурное творчество, как улучшение, культурное преобразование социума.

В связи с этим С. В. Кульневич дает такое обобщенное определение воспитания, которое требует уточнения и расширения: воспитание – это деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа. Воспитание же может быть рассмотрено и как процесс самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов, требующих определенной внешней инициации. Эти понятия описывают традиционные педагогические действия, в которых личность ученика выступает как манипулируемый учителем объект. Если же рассмотреть это определение с позиции педагогики личности, то воспитание – это обучение принципам жизни. Обращение к принципам предоставляет учителю возможность мягкого и тонкого регулирования процесса передачи социального опыта. Оно придает ему характер самостоятельности, внося в нее ненасильственный элемент управления. Воспитание может быть рассмотрено и как совместная с учеником деятельность учителя, направленная на развитие способностей придавать и порождать смысл (С. В. Кульневич). Самое общее определение воспитания – это «подготовка к жизни».

Таким образом, мы опираемся на выводы Н. М. Борытко о том, что:

– человека по частям воспитать нельзя – необходимо вернуться к целостному человеку и содержанием воспитания должно стать содержание жизни ребенка, а не подготовка к жизни;

– процессуально воспитание не может быть передачей чьего-то опыта или вылепливанием ребенка по образу и подобию кого-либо, а может быть лишь процессом его самостановления;

– восхождение к себе не может быть без значимого Другого, т. е. не может состояться иначе как в воспитательном взаимодействии при педагогической поддержке со стороны взрослого.

Анализируя различные подходы к воспитанию, нельзя не согласиться с Н. М. Борытко, что *воспитание как социальная функция воспроизводства человеческого качества может быть понято лишь в контексте культуры*

правами. Поэтому механизм реализации прав студента должен быть не только объяснен, но и воплощен в жизнь явно и недвусмысленно. Высшая школа должна стать и школой практического освоения демократических процедур (отстаивание своих интересов, право на свободный выбор, возможность быть услышанным), чтобы каждый выпускник, освоив такие процедуры в процессе получения высшего образования, мог ощутить себя защищенным. Демократические преобразования в обществе необходимо закрепить, воспитывая новые поколения специалистов практическим участием в демократических процедурах. Это, в свою очередь, позволит появиться будущим демократическим государственным деятелям.

– *воспитание на основе гуманизма*, отношение к личности студента как к самоценности, способной к саморазвитию и успешной реализации своих интересов и целей в жизни;

– *принцип духовности*, проявляющийся в формировании у студента жизненных духовных ориентаций, потребностей к освоению и производству ценностей культуры, соблюдению общечеловеческих норм гуманистической морали, интеллигентности и менталитета российского гражданина;

– *принцип патриотизма*, предполагающий формирование национального самосознания у студенческой молодежи;

– *принцип толерантности* – терпимость к личности другого человека предполагает наличие плюрализма мнений, подходов, идей, поступков для решения одних и тех же проблем;

– *принцип индивидуализации*, учитывающий, что в условиях демократических реформ личность получает свободу для проявления своей индивидуальности, и требующей от системы воспитания индивидуальной направленности, а не производства усредненной личности;

– *принцип вариативности* – нацеленность воспитания не на воспроизведение студентом образцов предшествующих поколений, а на готовность к деятельности в ситуации неопределенности.

Традиционно под воспитанием принято понимать процесс передачи жизненного опыта старших поколений младшим. Стремление поставить воспитание на службу государству и определенной идеологии привело практически к забвению этой традиционной функции. Воспитание стали трактовать как целенаправленное формирование личности с заданными свойствами. Желание отдельных авторов смягчить явно насильственный характер такого подхода, выразившееся в определениях типа «воспитание – это создание условий для развития личности», ничего по существу не меняло, так как цели и средства воспитания по-прежнему оставались формирующими, внешними по отношению к личности.

Многочисленные наблюдения убеждают, что объектный подход к человеку, насильственный характер воспитательных средств, противоречит природе ребенка, которому свойственна страсть к свободе. Направленное воспита-

«Ценность» относится к числу таких общенаучных понятий, методологическое значение которых особенно велико для педагогики. Будучи одним из ключевых понятий современной общественной мысли, оно используется в философии, социологии, психологии и педагогике для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе нравственные идеалы и выступающих в качестве эталонов должного.

По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве ценностей как объектов ценностного отношения, может оцениваться в дихотомии добра и зла, истины и заблуждения, красоты и безобразия, допустимого или запретного, справедливого и несправедливого.

Понятие «ценность» является центральным в аксиологии (теория ценностей), оно положило начало специальной области философской науки, которая исследует природу ценностей, их место в реальности, структуру ценностного мира, рассматривает взаимосвязи различных ценностей между собой, их отражение в структуре личности.

Общеизвестно, что термин «аксиология» в 1902 г. введен в научный тезаурус П. Лапи и стал активно использоваться в философии, социологии и психологии. Разработка проблемы ценности долгое время оставалась своего рода монополией зарубежной философии. Сформировавшаяся в начале нашего столетия, как определенное направление на основе неокантианских учений (В. Виндельбанд, Г. Риккерт), она получила затем широкое распространение в трудах ряда немецких и американских ученых (М. Шелер, Н. Гартман, Д. Дьюи, Р. Б. Перри, С. Пеппер).

В последнее десятилетие происходит интенсивное развитие аксиологического подхода. Он становится органическим и необходимым компонентом осмысления устойчивого социального развития (В. И. Бойко, Ю. М. Плюснин, Г. П. Выжлецов), проблемы взаимодействия познания и ценностного сознания (М. С. Каган, Н. С. Розов), изучение феноменологии ценностных систем личности (М. И. Бобнева, В. Г. Алексеева), формирования нового тезауруса и новой образовательной парадигмы (Н. Б. Крылова, З. А. Малькова, Н. М. Воскресенская), ретроспективного анализа философских и педагогических систем, базисом для сравнительной педагогики, философии образования нового времени (Н. Д. Никандров, З. И. Равкин, В. В. Веселова).

Аксиология (от греч. *axia* – ценность) – философское учение о структуре мира ценностей, их месте в реальности. Смысл самого термина «ценность» указывает на особое значение определенных явлений и объектов для человека. В философии ценность определяется как любой предмет или явление, в отношении которых группа или индивид занимают позицию оценки, приписывая им важную роль в жизни и стремление к обладанию которыми ощущают как необходимость.

как социокультурного феномена. С этой точки зрения воспитание человеческого в человеке – это воспроизводство в нем социальной культуры, «окультуривание» человека. «Родившись, человек предстает перед опытом предшествующих поколений, который в концентрированном виде выражен в культуре, социокультурных ценностях. Интериоризация этих ценностей, идентификация с социокультурным окружением (т. е. личностное становление) – первое, что ожидает от человека его окружение» [4].

Воспитание в высшей школе – специальная работа сотрудников вуза, направленная на становление у студентов системы убеждений, нравственных норм и общекультурных качеств, предусмотренных получаемым образованием [6].

Высшее образование – системный результат, создаваемый в течение нескольких лет спланированной работой многих людей. В этом результате труд разработчиков учебных планов и программ, связанный с отбором из объективированного опыта человечества сведений и знаний, подлежащих усвоению студентом для возникновения этого результата, соединяется с трудом авторов учебников и учебных пособий, с совместным трудом самого студента и многих преподавателей, руководящих его учением и проводящих разнообразные занятия.

Итогом этой целенаправленной работы становятся качества выпускника вуза, обеспечивающие ему успешную деятельность в избранной сфере активности по окончании вуза. Абитуриент вуза, пройдя стадию студенчества, становится выпускником вуза, обладающим качествами, которые отсутствовали у него до поступления в вуз. Однако, несмотря на множество изменений, которые происходят в психике и возможностях студента на каждом занятии, итоговые качества не представляют собой простую сумму этих изменений.

В результате этой совместной деятельности возникает нечто, что не сводится лишь к совокупности результатов, полученных на каждом занятии. Более того, этот совокупный результат не только больше суммы частных результатов, он качественно иной: результирующие изменения в психике и возможностях индивида, прошедшего упомянутые стадии совершенствования, глубже и ценнее всех парциальных результатов [6].

В обиходе человеческой речи слово «ценность» возникло и существовало давно и служит для обозначения значимости того или иного предмета в жизнедеятельности человека. В зависимости от обстоятельств один и тот же предмет для одного и того же человека может иметь разную значимость. Отсюда можно сделать вывод, что ценность есть не что иное, как предмет потребности и интереса человека (А. Н. Максимов). С точки зрения этиологии ценность – это то, что люди ценят, что для них ценно и значимо. Аксиологический подход обнажает проблему ценностей в любой сфере человеческой деятельности и ставит перед необходимостью рассмотреть ее более подробно.

стенин, Г. И. Чижакова): трансляция культуры; сохранение своеобразия национальных традиций в условиях глобализации, унифицирующей культурное многообразие; обеспечение стабильности общественной жизни путем передачи моральных норм, нравственных ценностей; социализация человека, его адаптация к постоянно меняющимся социальным ситуациям.

Нельзя не согласиться с рядом ученых (В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов, В. П. Тугаринов, Н. Д. Никандров), что в основании ценностной природы воспитания лежит понимание уникального духовного мира личности. Многие философы древности считали воспитание вторым рождением человека, которое необходимо ему, чтобы выйти из первобытно – общинного состояния и стать духовным существом, способным оставить на всем, что он делает, «печать всеобщего».

Интересный механизм усвоения ценностей мы находим у М. И. Буровой-Илиевой. Рассматривая логическую схему воспитательного процесса и механизмы усвоения ценностей исследователь выделяет несколько этапов в овладении ими: 1) получение информации о ценностях; 2) данные о иерархии и субординации принятых ценностей; 3) трансформация ценностей в мотивы действий; 4) реализация ценностей в собственном поведении; 5) испытание постоянной потребности в новых социальных ценностях. Как можно заметить, представленные этапы применимы к воспитательной деятельности и используются, в частности, в реализации концепции воспитательной работы со студентами Астраханского государственного университета.

Реализация аксиологической функции воспитания предполагает глубокий, всесторонний анализ воздействия учебно-воспитательного процесса на физическое, психическое, психологическое, духовное здоровье студента. Под воспитанием в отечественной педагогике понимается процесс социального взаимодействия педагога и воспитуемого, их развивающихся отношений. Основанием цели воспитания являются ценности. Сущность, содержание и методы воспитания определяются целью, которая отражает идеальный результат воспитательного процесса; определяется характер воспитательного воздействия; условия, в которых оно осуществляется; средства, способствующие достижению максимального эффекта [5].

Библиографический список

1. **Воспитательная** деятельность: методология, содержание, технологии: Монография / Н. М. Борытко, Т. В. Воронцова, П. В. Герасев и др.; под ред. В. А. Пятина. – Астрахань, Издательство АГПУ. – 2001.
2. **Воспитательная** деятельность в вузе: от идей до реализации. Волгоград, «Перемена». – 2005.
3. **Большая** энциклопедия Кирилла и Мефодия. М., 2000.
4. **Борытко, Н. М.** В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. – Волгоград, «Перемена». – 2001.
5. **Слостенин, В. А.,** Чижакова, Г. И. Введение в педагогическую аксиологию /

В педагогике проблема ценностей является объектом пристального внимания исследователей. К настоящему времени существует целое направление – педагогическая аксиология, главной задачей которой является преобразование знаний в убеждения, их опосредование установками и ценностными ориентациями (А. М. Булыгин). «Жизнь сама по себе – ни благо, ни зло, – справедливо замечает М. Монтень, – она вместилище и блага, и зла, смотря по тому, во что вы сами превратили ее». По его мнению, необходимо видеть, прежде всего, вечные, непреходящие ценности, которыми жили люди в прошлом, и будут жить в будущем. «Если вы прожили один единственный день, вы видели уже все... это солнце, это луна, это звезды, это устройство вселенной – все это то же, от чего вкусили пращуров ваши и что взрастит ваших потомков».

Как отмечает Н. В. Селезнев, о содержательной стороне жизненно важных для человека ценностей издавна велись споры, при этом с переменными успехом победу одерживали представители самых различных направлений и взглядов. В древнейшие времена приверженцами «своих» ценностей были стоики, эпикурейцы, спартанцы, в более поздние времена – представители различных религиозных верований, гедонисты, альтруисты и т. д.

Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательная – действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога [5].

Аксиологические приоритеты общего образования раскрыты в работах В. М. Бим-Бада, В. М. Богуславского, В. З. Вульфова, И. Ф. Исаева, Б. Т. Лихачева, Н. Д. Никандрова, З. И. Равкина, В. А. Сластенина и др.

Педагогический смысл исследования категории ценностей, как отмечает И. Ф. Исаев, состоит в том, чтобы знать при каких условиях преподаватель принимает ценности общества, профессиональной группы, а при каких он может быть к ним не восприимчив или усваивать то, что группой не принимается. Таким образом, проблема педагогических ценностей тесно связана с философским осмыслением аксиологии образования.

Как отмечает В. А. Сластенин еще древнегреческие философы Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель показали тесную зависимость ценностей воспитания и ценностных ориентаций государства и общества. О социальной природе и социальной функции воспитания говорили такие отечественные ученые как В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, А. С. Макаренко. Последний подчеркивал, что воспитание становится великой силой, если оно направлено на решение задач, поставленных самой жизнью, ходом истории. Ценность воспитания по мере развития человеческого общества возрастала, оно стало охватывать различные возрастные группы и разные социальные слои населения. Воспитание становится ценностью общества, государства, личности.

Воспитание выполняет различные аксиологические функции (В. А. Сла-

В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М., «Академия». – 2003.

6. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе / Ю. Г. Фокин. – М., «Академия». – 2002.

ях, которые позволили бы расширить рамки творческой речемыслительной деятельности студентов за счет создания ситуаций естественного общения, поскольку нерешенной проблемой остается разрыв между теоретическими знаниями, полученными выпускниками профессиональных образовательных учреждений в области иностранных языков, и практическими навыками, необходимыми специалистам для межкультурного общения и профессиональной деятельности.

Изучение вопроса формирования профессиональной компетентности путем использования игровых технологий на занятиях по иностранному языку актуально, поскольку владение выпускниками ВУЗа деловым английским языком, как надпрофессиональной и профессиональной компетенцией, становится пропуском для получения работы на престижных предприятиях, в небольших частных фирмах и базой для карьерного роста.

В современных высших учебных заведениях используются различные технологии, но доминируют традиционные (лекции, семинары, лабораторные занятия). Вместе с тем в современной дидактике высшей школы все больше находят свое место активные формы и методы обучения, среди них по праву одно из ведущих мест занимают игровые технологии.

В свете сказанного становится очевидной необходимость рассмотреть сущность понятия «профессиональная компетентность».

Под профессиональной компетентностью Л. Никитина, Ф. Шагеева и В. Иванов [1, с. 125] понимают «характеристику личности специалиста, выраженную в единстве его теоретических знаний, практической подготовленности, способности осуществлять все виды профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность – это системное интегративное единство когнитивной и деятельностной составляющих, личностных характеристик и опыта. Она не сводится ни к отдельным качествам личности или к их сумме, ни к отдельным знаниям, умениям и навыкам, она не только отражает имеющийся у человека потенциал и способность его использовать, но и позволяет человеку быть успешным в профессиональном плане».

В Энциклопедии профессионального образования мы находим следующее определение: «Профессиональная компетентность – интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточных для осуществления цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию».

В нашем исследовании мы исходим из следующего понимания профессиональной компетентности – это способность специалиста к реализации приобретенных в ВУЗе знаний, умений, навыков и опыта в реальной профессиональной деятельности; умение взаимодействовать с окружающими людьми; стремление и способность развивать свой творческий и профессиональный потенциал; готовность принимать решения, выбирая при этом наиболее оптимальный в данной ситуации вариант, а также владение хотя бы одним иностранным языком и информационными технологиями.

РАЗДЕЛ VI
**ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ**

УДК 378.016:33:793.7

С. А. Арзуханова

**ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

В современных условиях, когда выпускникам высших учебных заведений приходится сталкиваться с конкуренцией на рынке труда, все более актуальным становится повышение уровня их профессиональной компетентности, обеспечивающей качественное выполнение профессиональных обязанностей на основе сформированных в процессе обучения знаний, умений и навыков.

Несмотря на то, что профессиональная компетентность достаточно основательно исследуется в отдельных аспектах, в целом как фундаментальная педагогическая проблема она еще не только не решена, но и с достаточной силой не поставлена. Практически отсутствуют работы, посвященные системному анализу профессиональной компетентности выпускников ВУЗов. До сих пор педагогическая наука не дает однозначного и аргументированного ответа на вопрос, каким закономерностям подчиняется процесс формирования профессиональной компетентности будущих специалистов экономической сферы.

В связи с развитием международных деловых контактов, освоением новых технологий и интенсификацией профессиональной деятельности, которые реализуются в тесном контакте с зарубежными специалистами, резко возросла и потребность в специалистах, знающих иностранный язык. Иностранный язык перестал быть дисциплиной сугубо академического плана. Его знание стало одним из условий, необходимых для трудовой деятельности и карьеры.

Иностранный язык стал достаточно серьезным барьером, который выпускник вуза должен преодолеть для получения работы определенного уровня в российских компаниях и организациях. Вопрос о владении иностранными языками присутствует в анкетах многих фирм и организаций. И хотя не редки случаи, когда требования владения иностранным языком к соискателям на определенные рабочие места выдвигаются не столько из соображений реальной необходимости, сколько из соображений престижа, можно сделать вывод о том, что сфера реального использования иностранного языка в профессиональной сфере растет. Поэтому одной из главных задач при обучении иностранному языку является создание таких условий на учебных заняти-

уровневое построение видов деятельности и является составной частью диагностики качества профессионального обучения [5];

4. *культурологический*, отражающий разнообразные культурные области, в которых происходит жизнедеятельность человека (академическая, оздоровительная, креативная и др.); общекультурные способности, необходимые в профессиональной деятельности; ценности и традиции национальной культуры и действия по их сохранению, возрождению, воспроизведению;

5. *морально-эстетический*, понимаемый как накопление опыта: переживания и проживания эмоционально насыщенных ситуаций; гуманного поведения; заботы о ближних; терпимости к другим людям; адекватной самооценки;

6. *гражданский*, означающий проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека, становление опыта гражданского поведения;

7. *рефлексивно-оценочный* компонент – система личностных характеристик специалиста, влияющая на результативность его профессиональной деятельности. Данный компонент представляет собой устойчивые личностные характеристики, формирующиеся в процессе деятельности и общения с людьми, развития личности [6].

Формированию профессиональной компетентности, в состав которой входят вышеупомянутые компоненты, должны способствовать инновационные технологии обучения (в данном исследовании – это игровые технологии, поскольку проблема технологии игровой деятельности в педагогической профессиональной подготовке еще не разработана в полной мере), создающие наиболее благоприятные условия для развития творческих и профессиональных способностей каждого учащегося.

Согласно определению Л. А. Байкова [7, с. 13], технология игровой деятельности представляет собой «определенную последовательность действий, операций педагога по отбору, разработке, подготовке игр, включению студентов в игровую деятельность, осуществлению самой игры, подведению итогов, результатов игровой деятельности».

Игра, как никакая другая форма учебных занятий, приучает обучающихся к естественной мысли о том, что для них активное участие выработки коллективного решения, проявления инициативы – это самый выгодный тип поведения.

Проведенными исследованиями установлено, что степень усвоения слушателями материала составляет: на лекции – 20%, на лекции с использованием наглядных пособий – 30%, с использованием аудиовизуальных средств – 50%, при проведении дискуссий на семинарах – 70%, в игровых формах обучения – 90% [8, с. 7].

Итак, игра – это уникальное средство ненавязчивого обучения. Игровая технология соответствует естественным потребностям и желаниям учащегося, а потому с ее помощью он будет учиться с удовольствием. Многие пре-

Исследования профессиональной компетентности свидетельствуют о том, что нет единого мнения и о ее структуре. Разные исследователи выделяют различные компоненты данной структуры.

Так, по мнению Н. В. Ивановой [2, с. 32], «разработанная в колледже структура профессиональной компетентности специалиста экономического профиля (приводится ниже) должна включать в себя следующий блок компетенций: функциональная; нормативно-правовая; техническая; социальная; коммуникативная, предполагающая формирование у обучающихся способности обобщать, систематизировать и превращать получаемые знания в опыт, а опыт – в деятельность, самостоятельно организовывать, брать на себя ответственность за собственную учебную деятельность».

В свою очередь, Г. В. Безюлева [3, с. 24–25] считает, что «структура профессиональной компетентности включает три блока по основанию: видов профессиональной деятельности (функциональная, правовая, экономическая, техническая, коммуникативная компетенции); социально значимых качеств, свойств и особенностей личности (познавательная, эмотивная, рефлексивная компетенции) и профессионально важных качеств, востребованных в труде; профессиональной направленности личности (мотивационная компетенция)».

Представляет интерес для нашего исследования и мнение И. В. Гришиной [4, с. 102–103], которая считает, что «профессиональная компетентность директора школы представляет собой сложное многоаспектное личностное образование, которое включает функционально связанные между собой компоненты: мотивационный (совокупность мотивов, адекватных целям и задачам управления); когнитивный (совокупность знаний, необходимых для управления); операционный (совокупность умений и навыков практического решения задач); личностный (совокупность важных для управления личностных качеств); рефлексивный (совокупность способностей предвосхищать, оценивать, «притормаживать» собственную деятельность, выбирать стратегию управления)».

Анализ вышеупомянутых подходов к структуре профессиональной компетентности в модели профессиональной компетентности специалистов экономической сферы выделил следующие блоки компетенций: функциональный, нормативно-правовой, социальный, коммуникативный.

Ведущими компонентами профессиональной компетентности по нашему мнению выступают:

1. *мотивационно-ценностный компонент* показывает уровневую иерархию форм направленности, отражающую степень его величины и развития через характеристики группы осознанных мотивов, интересов, склонностей, убеждений и мировоззрений;

2. *учебно-познавательный компонент* тесно связан с расширением личного и профессионального опыта обучаемого;

3. *операционально-деятельностный компонент* представляет собой

деловую переписку клиентов с компанией, тем самым будет формироваться социальная компетенция. Финансисты могут разработать отчет о финансовом состоянии компании, тем самым будет формироваться функциональная компетенция. В задачу маркетологов будет входить выгодное позиционирование товара, как на внутреннем, так и на внешнем рынке (например, в Японии). Для дальнейшего развития компании необходимо будет провести переговоры, например, с японскими коллегами. Диагностика уровня сформированности профессиональной компетентности, проведенная по результатам серии подобных деловых игр, свидетельствует о положительной динамике всех ее компонентов: мотивационно-ценностного, учебно-познавательного, культурологического, морально-эстетического и гражданского компонента. Кроме того, у студентов развиваются такие качества, как целеустремленность, упорство, дипломатичность, коммуникабельность, организованность, способность к саморазвитию. Данный активный метод обучения позволит также закрепить навыки использования новой лексики, навыки правильного написания деловых писем, навыки использования разговорных фраз при выражении согласия или несогласия с другими мнениями.

Использование игровых технологий (в данном случае, деловой игры) на занятии иностранного языка позволяет оптимизировать учебный процесс, получать новую информацию, отрабатывать практические навыки одновременно по нескольким предметам, повышать познавательную активность, формировать комфортную среду обучения, благоприятные условия для самостоятельной работы, реализации творческого потенциала.

Библиографический список

1. **Никитина, Л.** Технология формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С.125–127.
2. **Иванова, Н. В.** Профессиональная компетентность как условие конкурентоспособности выпускника на рынке труда / Н. В. Иванова // Профессиональное образование. – 2005. – № 1. – 32 с.
3. **Безюлева, Г. Н.** Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога / Г. Н. Безюлева // Профессиональное образование. – 2005. – № 12. – С. 24–25.
4. **Гришина, И. В.** Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования / И. В. Гришина: Монография. СПб: СПбГУПМ, 2002. – 232 с.
5. **Нагимова, Н. И.** Модель формирования социально-профессиональной компетентности учащихся / Н. И. Нагимова // Профессиональное образование. – 2006. – № 9. – 31 с.
6. **Антипова, В. М.** Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57–62.
7. **Байков, Л. А.** Технология игровой деятельности: Учебное пособие /

подаватели отмечают большие потенциальные возможности игры в качестве средства обучения английскому языку. Благодаря играм активизируются все познавательные процессы учащихся: развиваются внимание, память, мышление, творческие и профессиональные способности. Обучающие игры помогают снять усталость, преодолеть языковой и психологический барьеры. Их использование всегда дает хорошие результаты, повышает интерес к предмету, позволяет сконцентрировать внимание на главном – овладении речевыми навыками в процессе естественной ситуации общения во время игры.

Применение нового лексического материала в игровой форме позволяет предотвратить процесс забывания активного словарного запаса на занятиях иностранного языка.

В качестве наиболее эффективных методов развития профессиональной компетентности на занятиях иностранного языка используются деловые игры, целью которых являются формирование навыков и умений профессионального общения на иностранном языке, в том числе английского. Разрешение проблемной ситуации, положенной в основу деловой игры, требует от студентов использования языковых и речевых средств, социокультурной информации. Деловая игра позволяет развивать у обучающихся коммуникативные способности (выражать свои намерения и потребности так, чтобы их понимал партнер по коммуникации), профессиональные способности, толерантность (умение терпеливо преодолевать ожидания и ситуации недопонимания и неправильного понимания), творческое мышление, воображение, внимание и память, способность к импровизации, прогнозированию ситуации. Опираясь на межпредметные связи иностранного языка и дисциплин профилирующих циклов, деловая игра является средством воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности студентов.

Разработанная система деловых игр, применяемых на занятиях иностранного языка со студентами первых и вторых курсов экономического факультета Института Экономики и Бизнеса УлГУ, позволила существенно повлиять на сформированность всех выделенных нами компонентов профессиональной компетентности специалистов экономической сферы.

В качестве примера приведем деловую игру «Совещание». В ее основе лежит проблемная ситуация, заключающаяся в увеличении прибыли компании. Проводится экстренное совещание по поводу резкого снижения прибыли. Определяются действующие лица: генеральный директор компании, менеджер по качеству, менеджер по персоналу, менеджер по поставке продукции, финансист, маркетолог, секретарь. Количество действующих лиц должно соответствовать количеству членов группы, поэтому, например, менеджеров по рекламе, по персоналу и качеству могут быть 2 или 3 человека. Они могут работать небольшими группами, но должны прийти к единому мнению, например, по поводу того, как повысить качество и конкурентоспособность продукта за счет более низких издержек продукта. Секретарь может предоставить

Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина; сост. Приложений Е. М. Аджиева, Н. А. Жокина, Е. В. Известнова, Н. В. Мартишина, Г. А. Прохорова. Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. – 120 с.

8. **Калаков, Н. И.** Инновационные технологии в преподавании психолого-педагогических дисциплин. / Н. И. Калаков, А. В. Меньшиков, Е. Н. Немова. – Ульяновск: УФВУС, 2003. – 178 с.

РАЗДЕЛ VII
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 37.8.001

Р. Н. Наурызбаева

**ПРИМЕНЕНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В РАЗВИТИИ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
СРЕДСТВАМИ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ**

Статус независимости Республики Казахстан вызвал необходимость преобразований всех сфер общества, в том числе и сферы образования. Закон Республики Казахстан «Об образовании» в качестве главной задачи определяет «формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики» [1]. Возникла острая необходимость создания собственной национальной модели образования, ориентированной на сохранение государственной идентичности через формирование национального самосознания подрастающего поколения. Задачи использования богатого наследия народа в образовании также находят свое отражение в Государственной программе развития образования на 2005–2010 гг.

Этнокультурная и государственная идентичность могут быть достигнуты не только через систему непрерывного образования, но и путем художественно-творческого взаимодействия учителей и учащихся средствами народного искусства, народных традиции. Поэтому возникает необходимость применения современных эвристических методов в подготовке и развитии художественно-творческой деятельности учащихся средствами народных традиций.

В научной литературе пока не получили должного освещения аспекты этнохудожественного, этнокультурного образования в соответствии с тенденциями развития современных эстетических потребностей учащихся. Одним из качеств, способствующих многогранному развитию личности в концепции называется обладание ярким художественно-эстетическим сознанием. Оно предполагает развитое воображение, утонченные чувства, стремление к прекрасному, способность ценить красоту, художественный вкус, умение разбираться в произведениях искусства, развитое художественное сознание, собственная художественно-творческая деятельность позволяет учащимся ощутить личную причастность к культуре своего народа, национальная идентификация получает индивидуальную окраску. Направляющим ориентиром

Сары. Отрадно отметить, традиции песенного состязания айтыс, возрождаясь, выходит на новый уровень импровизации, применяя эвристические приемы в состязании. Разнообразны виды и формы айтысов: состязание девушки и джигита, состязание поэтов, состязание в разгадывании загадок, басенные состязания и т. д.

В процессе преподавания педагогических дисциплин Кзылординского гуманитарного университета идеи этнокультурного образования направлены на создание национальной системы обучения и воспитания, взаимодействия и применение народных традиций для развития художественно-творческой деятельности эвристическими методами обучения. Традиции казахского народа происходили и развивались на протяжении веков, в процессе становления и развития самого человека. Знания народных традиций, обычаев, этноэтикета дают возможность использовать истоки духовной культуры казахского народа, бережно сохранять самобытность казахского быта, обычаев, обрядов, поскольку в народных празднованиях, в повседневной жизни наиболее полно отражена сущность всех сфер жизни. В них содержатся наставления, нормы поведения, представление о красоте, воспитании детей, о навыках трудовой деятельности.

Художественное творчество является сутью, фундаментом и вершиной творчества как такового. Изучая этот чрезвычайно интересный и увлекательный предмет, можно понять самые сокровенные тайны бытия. Именно такими произведениями славятся великие деятели искусства. Искусство как проявление истинно прекрасного, т. е. внутренней истины и чистоты внутреннего видения, является величайшей творческой силой. Народное искусство помогает ощутить искренность чувств и правдивость мысли, без чего невозможно развитие самосознания ребенка, расширения «объема» его души.

Таким образом, возрождение национального самосознания, способствующее художественно-творческой деятельности учащихся средствами национальных традиций приобретает в настоящее время особую актуальность. Она определяется возрастающей ролью человека в создании материальных и духовных ценностей и способствует развитию и саморазвитию гармоничной и конкурентоспособной личности. *Среди основополагающих условий, оказывающих наиболее продуктивное влияние на подрастающее поколение мы опирались на следующие:*

– преимущественно художественно-творческая ориентация учащихся, последовательное включение в целостную систему воспитания на идеях народных традиций с раннего возраста;

– выявление и развитие художественно-творческих задатков с применением эвристических методов в процессе народных традиций;

– развитие, корректировка, обогащение общественного мнения в социуме, создание творческой образовательной среды;

– взаимодействие с мастерами своего дела, умельцами, носителями на-

могут стать высказывание самим К. Д. Ушинским о том, что «воспитание, созданное самим народом, основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [2, с. 201].

Каждый народ имеет свои обычаи и традиции, характеризующие только его национальные особенности и черты, раскрывающие его национальную сущность. Любой народ, рассматриваемый вне традиционных для него форм отношений – это абстракция. Традиции вырабатываются в длительном историческом развитии, в процессе многообразной трудовой и культурной деятельности каждого народа. Со времени возникновения человеческого общества прогресс цивилизации происходил благодаря тому, что от поколения к поколению, от коллектива к отдельному человеку систематически передавались знания, трудовые навыки, нормы поведения, материальные и духовные ценности. Каждым новым поколением все это усваивалось, применялось в жизни, развивалось и дальше передавалось последующим поколениям. В ходе исторического развития сложились и утвердились разнообразные формы, способы и механизмы сохранения и передачи социального опыта, которые в совокупности и называются традициями.

Традиции, являясь социальными отношениями, т. е. родовой сущностью человека, проявляющейся в многообразных, конкретных формах в поведении людей, в их взаимных отношениях между собой, имеют не только воспитательное, но и познавательное значение. Традиции не довлеют над людьми как некие формы, чуждые им. В жизни казахского народа традиции заменяли, по существу, не только образовательно-воспитательные процессы, но и правовые нормы.

Одной из характерных черт устной казахской поэзии является создание художественных произведений путем импровизации. Поэт-акын был мастером импровизации, и казахи признавали его акыном в том случае, если он без затруднения и без подготовки мог слагать стихотворные формы на любую тему. Акыны с домброй в руках странствовали по степи, исполняя свои песни перед народом в часы отдыха и на больших празднествах. Вступали между собой в песенные состязания, которые и называются айтысом.

Ни одно из народных торжеств не проходило без участия поэтов-импровизаторов. Естественно, что они пользовались всеобщей любовью и большим авторитетом среди народа. Темы их песен были самыми разнообразными: и события повседневной жизни, и история, и поэтический рассказ о чувствах, настроениях, чаяниях простых людей. Айтысы имели важное социальное и морально-психологическое значение в жизни казахского народа. В них, помимо сказанного, поднимались острые социальные проблемы, открыто критиковались недостатки и негативные явления, происходящие в жизни людей и в процессах управления народом.

Примером яркого песенного состязания могут служить айтысы Биржана и

отношению к труду, учебе, обществу, коллективу;

– творческая личность выступает как субъект национальной культуры, участник культурно-исторического процесса. Личность не только усваивает опыт предшествующих поколений, но и воспроизводит его, вносит свой вклад в развитие, что способствует более корректной адаптации в обществе;

– творческая личность играет значимую роль в развитии национальной культуры, проявляет свою активную позицию, использует её в своей профессиональной деятельности, становится лидером и продолжателем национальных традиций.

В младшем школьном возрасте ребенок особенно восприимчив к внешним воздействиям. Он активно реагирует на краски, звуки, форму окружающего мира. Этот возраст наиболее сензитивен для восприятия. В этом возрасте ребенок располагает огромными возможностями для развития художественно-творческих способностей. Потребность к самовыражению побуждает ребенка к созданию собственных творческих продуктов: придумывают сказки, сочиняют стихи, загадки, считалки, завершают текст, рассказ и т. д. Здесь уместен метод эмпатии (вживания), «вчувствование» человека в состояние другого объекта. Опираясь на древнейшую идею соответствия макро- и микрокосма, познание человеком окружающего мира есть общение подобного с подобным. Миссия человека здесь – «вселение» в свой дом, во Вселенную. Метод эмпатии вполне применим для «вселения» учеников в изучаемые объекты окружающего мира. Посредством чувственно-образных и мысленных представлений ученик пытается «переселиться» в изучаемый объект, почувствовать и познать его изнутри. Условием успешного применения метода эмпатии является определенное состояние учеников, создаваемый учителем настрой [5, с. 333]. Данный метод оказывается необычайно эффективным, поскольку включает неиспользуемые обычно возможности детей. Детям младшего школьного возраста свойственно переживать наблюдаемое, чувственно познавать окружающие объекты, используя методы их «очеловечивания».

К началу подросткового возраста, когда накоплен некоторый опыт, у детей возникает необходимость в систематизации и критическом осмыслении своих жизненных впечатлений. Подростки способны не только понимать, но и анализировать окружающую действительность, делать обобщения, высказывать критические суждения, утверждать и отстаивать собственные мнения. Вместе с тем, учитываются особенности подросткового возраста, проявляющиеся в противоречивом поведении, обостренном восприятии окружающего. Стремление к самоутверждению нередко подталкивает детей к скоропалительным решениям, возникает интерес к потребительскому искусству. Корректировке эстетического вкуса подростков способствуют народные традиции. Чувство взрослости старших учащихся проявляется в жажде практической деятельности, в стремлении иметь обязанности, по-

родного искусства: акынами, жырауами (поэты-певцы, носители фольклора), творческими деятелями, способствующие стимулированию творческой инициативы, творческого потенциала, самоактуализации, выявлению и развитию художественно-творческих задатков, развитию художественно-творческой деятельности через мотивацию достижения на успех и признания, позволяющий осознать свой мотивационный и личностный потенциал;

– учет возрастных особенностей и уровня развития детских коллективов.

Данные педагогические условия при решении задач развития художественно-творческой деятельности учащихся с применением эвристических методов обучения обеспечивают целостность, систематичность и непрерывность взаимодействия. Использование ценностей народных традиций в воспитании молодого поколения определяются следующими достижениями:

1. социальный статус (народное искусство – это эффективное средство для развития художественно-творческой деятельности учащихся);

2. психологические (народное искусство, в силу его близости к детскому, художественному творчеству, способствует гармоничному развитию задатков, воображения, фантазии, художественно-творческих способностей);

3. эстетические (воспитание стремления к добру, правде, красоте, способствует созданию художественно-творческих произведений);

4. развитие чувства гордости за принадлежность своему этносу (казахские народные традиции способствуют приобщению молодежи к культурному наследию своего народа, воспитанию национального самосознания подрастающего поколения).

Педагогический потенциал казахских народных традиций заключается в том, что они формируют у обучаемых художественно-образное мышление, как основу развития творческой личности, её эстетических вкусов, морального облика, воспитывают активное эстетическое отношение к действительности, собственной творческой деятельности, пробуждают и развивают чувство национального достоинства и гордости за свой народ.

Включение национальной культуры в систему художественно-творческой деятельности и соответствующее проектирование интеграционных процессов должно осуществляться через использование в учебно-воспитательном процессе педагогического потенциала элементов национальной культуры – языка, литературы, истории, музыки, изобразительного искусства, театра, фольклора, народных обрядов, народных песен, народных танцев.

Сущность социализации личности на основе народных традиций заключается в следующем:

– народная традиция является областью для самосовершенствования, саморазвития личности. Ребенок, впитывая истоки народных традиций, живя в орбите национальной образовательной системе, может в полном объеме проявить свое «Я», инициативу, самостоятельность, личностную позицию по

преобладают разнообразные виды работ, способствующие глубокому осознанию черт художественного произведения: урок-спектакль, урок-концерт, урок-диалог. Учащимся распределяются соответствующие обязанности и роли. Содержание занятия выражается в эмоционально-образной форме, происходит процесс образотворчества и смысловотворчества.

В. И. Андреев предложил многомерную модель классификации методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения), в которой существенное место отвел эвристическим методам учебно-творческой деятельности. Автор делит методы решения творческих задач на две большие группы: логические и эвристические. В своем исследовании В. И. Андреев разработал и систематизировал эвристические правила деятельности для известных методов обучения: прямой и массовой мозговой атаки, метода эмпатии, метода синектики, метода эвристической игры [4, с. 167–207].

Когнитивные методы, или методы учебного познания, делятся на методы науки, методы учебных предметов и метапредметные. Креативные методы обучения обеспечивают ученикам возможность создания собственных образовательных продуктов. Традиционно понимаемые методы интуитивного типа относятся к креативным методам: «мозговой штурм», «метод эмпатии», педагогические методы ученика, находящегося в роли учителя и др. Такие методы опираются на нелогические действия учащихся, имеющие интуитивный характер.

Другой вид креативных методов обучения базируется на выполнении алгоритмических предписаний и инструкций: методы синектики, морфологического ящика. Их цель – создать логическую опору для создания учениками образовательной продукции.

Педагоги Кызылординского гуманитарного университета как являясь руководители непрерывной педагогической практики составили интегрированную программу «Народные традиции» по проведению занятия в школах, на которых возрожденные идеи народной педагогики выступали как средство развития художественно-творческой деятельности учащихся.

Организация поэтапного проведения интегрированного занятия включала:

1. согласование, обоснование темы, определение целей, ожидаемые результаты;
2. формирование лидерской группы;
3. разработка композиции сценария;
4. определение состава необходимых средств, предметов для декорации, инструментов, условий, места проведения, времени с учетом непредвиденных обстоятельств;
5. распределение ролей, обязанностей;
6. процесс подготовки;
7. реализация сценария;

ручения, собственную ответственную деятельность.

В процессе развития художественно-творческой деятельности учащихся средствами народных традиции также учитывается роль групповых и индивидуальных форм работы. Младших подростков привлекают коллективные формы работы: экскурсии на природу, посещение музеев, выставок, посещение театра, организация постановок, театрализованные представления силами учащихся на народные мотивы, участие в народных праздниках, спортивных состязаниях, народных играх и т. д.

Старшие подростки стремятся к укреплению самостоятельности, самоактуализации. При подготовке и проведении народных праздников, включенность в творческий процесс учащихся, насыщение художественно-творческой деятельностью в духе народных традиций, способствуют каждому участнику «найти себя», свое место в жизни, определить жанры народного искусства в себе, найти созвучие себе.

Развитие художественно-творческой деятельности учащихся средствами народных традиций находит свое выражение в обычаях, обрядах, праздниках, также в народном, художественном творчестве. Каждый казахский праздник сопровождается песнями, танцами, играми, в которых отражены идеи народной педагогики, её дидактические принципы. Каждое произведение: песня, кюй (музыкальное произведение) или поэма насыщены национальным колоритом, несут в себе большое количество информации. Это коллективный ум народа, который зашифрован и может интерпретироваться в различных вариантах.

В рамках художественно-педагогического подхода образовательный процесс приобретает эмоционально-образный, ассоциативно-субъектный характер, что позволяет сочетать понимание и чувствование, расширяя границы познания для ученика. Если суть научной информации – преимущественно в предмете её анализа – жизненной действительности, то суть информации художественной – в проявлении отношения к реальности. Одна из традиционных целей педагогического труда – «трансляция» культуры – трансформируется в приближение ученика к самому себе, в формирования им своего образа и органичное вписывание его в образ мира [3, с. 53]. Необходимо взволновать, увлечь учащихся народными достояниями, искусно подвести к определенным выводам. Содержание материала, способы и приемы их презентации, умение учителя ярко выражать свое отношение к изучаемому материалу, предпочтение эвристическим методам работы, стиль общения с учениками, положительные эмоциональные реакции на поведение учащихся, импровизации на уроке, красота решений и поиска, радость успеха на любом уроке и вне его способствуют художественно-творческой деятельности учащихся. Для создания художественно-творческой атмосферы урока художественно-творческий процесс выстраивается с учетом закономерностей развития художественного замысла как драматургический. На занятиях

(благословения). Сказочные персонажи: Кыдыр Ата (Старец-мудрец), Тазша бала (Маленький-хитрец), Ходжа Насреддин, Алдар Косе (Хитрец-безбородый), Жиренше-шешен (Оратор-Жиренше) и его умнейшая супруга Карашаш готовятся к своим ролям, вживаются в образ.

День 22 марта – это день, когда уравниваются Великий день и ночь, для народов Востока считается началом нового года. В этот день искусство переплетаются с реальной жизнью. На больших площадках ставятся самые красивые юрты, устанавливается сцена, с утра звучит народная музыка. В этот день два молодых джигита должны объезжать всю площадь, где собрался народ, и петь специальные песни – «Жарамазан». Женщины в национальной одежде приглашают гостей в юрту отведать угощение с праздничного стола. Затем семь «священных матерей» выходят из юрты с чашей с молоком и разливая приговаривают: «Пусть будет изобилие!» После этого из юрт выходят почтенные старцы-аксакалы в сопровождении детей. Женщины поклоняются, в ответ аксакалы произносят благодарственные слова. Аксакалы с детьми сажают деревья, чистят родник, чтобы вода была ключом (можно подготовить сценку, заранее подготовив атрибуты). Ритуал угощения «Наурыз коже» – специфическое блюдо, приготовленное из семи компонентов. И праздник продолжается...

Ежегодно кафедра педагогики гуманитарного университета организует творческую неделю на тему: «Народное искусство». В программе:

1 день. Торжественное открытие творческой недели с участием носителей народного искусства: акынов, певцов.

Выставка из творческих работ студентов и учащихся: стенные газеты, картины, ребусы, кроссворды, схемы, таблицы, компьютерные игры и т. д.

2 день. Выставка художественно-творческих работ учащихся и студентов, опубликованные стихи, рассказы, повести, сценарии и т. д.

Публичная лекция – дискуссия «Место народного искусства в моей жизни» с последующим обсуждением.

3 день. Лекция-демонстрация: «Современный национальный костюм» – проблемы и перспективы. Встреча с писателями и поэтами, презентация книг авторов.

4 день. Знакомьтесь: молодые таланты! Круглый стол с представителями средств массовой информации на тему: «Вклад творческих работников для возрождения народного искусства».

5 день. Конкурс: Знатоки народного искусства!

6 день. Айтыс – импровизированное состязание поэтов – певцов в острословии с участием учащихся и студентов. Подведение итогов, вручение призов. Автор статьи, являясь одновременно редактором детской газеты «Балакан» публикует лучшие работы учащихся и студентов.

Таким образом, применение эвристических методов обучения в развитии художественно-творческой деятельности учащихся средствами народных

8. подведение итогов, рефлексия, реальная оценка проведенного занятия, поощрение, планы на будущее, предложения.

Художественные произведения, созданные учениками, после рецензирования специалистов в этой области публикуются в педагогических, литературных газетах, журналах, сборниках.

Структура алгоритма организации коллективных, массовых мероприятий следующая:

1. создание организационно-лидерских групп с учетом желаний и способностей учащихся по организации намеченного дела, вовлечения в работу всех, кто может обогатить содержание праздника, мероприятия;

2. определение темы и содержания мероприятия с применением эвристических методов обучения. Основная задача «мозгового штурма» – сбор как можно большего числа идей; освобождение участников от инерции мышления и стереотипов. Начинается мозговой штурм с разминки – быстрого поиска ответов на вопросы тренировочного характера. Затем ещё раз уточняется поставленная задача, напоминаются правила обсуждения и – старт. Определена задача: подготовить и провести народный праздник «Наурыз». Из множества идей предложенных учащимся выбрали наиболее реальные предложения:

– провести конкурс на лучший национальный костюм по номинациям: девочки и мальчика, девушки и джигита, молодоженов, дедушки и бабушки;

– конкурс на лучшее исполнение песен «Напевы Наурыза»;

– определение номинации на лучшие стихи, рассказы, сочинения на тему весны;

– приглашение носителей народного искусства: жырау (поэт-певец), куюши (музыкальный исполнитель тематического произведения);

– организация народных игр, спортивных состязаний: «Казахша курес» – казахская борьба, «Кыз куу» – конное состязание «Догони девушку»;

– приготовление традиционного «Наурыз коже» – ритуальное блюдо, в состав которого обязательно входят семь пищевых продуктов, своеобразный показатель национального гостеприимства и щедрости.

3. составление списка дел, определение обязанностей, выбор и назначение ответственных;

4. рабочая подготовка. Включение в процесс подготовки и подведения праздника взрослых и детей;

5. непосредственное проведение самого мероприятия. Поддерживание праздничного настроения.

Проведение праздника «Наурыз» приобретает массовый характер. Особую роль играет информационная обеспеченность. Учащиеся транслируют по школьному радиовещанию информацию о ходе подготовки к празднику, осуществляют сбор информации по проведению праздника, тексты «Бата»

многих учебных заведений и т. п., названы другие более общие, причины: «духовное обнищание общества, как в бывшей командно-административной системе, так и в перестроечный и постперестроечный периоды, снижение авторитета знаний» [11, с. 8].

В общемировой ситуации перехода к постиндустриальному обществу, в условиях многонациональной и многоконфессиональной страны, становления новой российской государственности и демократического гражданского общества обновление образования выступает как решающее условие формирования у россиян системы современных социально значимых ценностей и общественных установок. Именно образование в первую очередь должно собрать воедино эти ценности и установки с передовыми отечественными традициями в новую ценностную систему общества – систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогичную, толерантную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма.

По мнению отечественных философов, изучающих тенденции современного образования, ориентация воспитания и обучения на формирование «человека культуры» обуславливает необходимость формирования таких целей и содержания образования, которые «теряют технократический, отчужденный по отношению к человеческой сущности характер и переводятся в личностный план» [11, с. 46]. Основной проблемой становится проблема воспитания личности, соответствующей не только мировой, но и национальной культурной традиции.

Социализирующая функция образования приобретает в современных условиях национально-региональный оттенок, и регионализация становится основой в содержании изменений в области образования, что нашло отражение в Законе РФ «Об образовании» (сохранение и развитие национальных систем образования). Реформирование образования в данном направлении предполагает реализацию национально-регионального компонента общего и профессионального образования и обеспечение единства и взаимодополнения государственных и региональных интересов в сфере образования.

Стратегия государства в области образования, в частности, введение национально-региональной составляющей в Стандарт образования ставит педагогическую общественность перед необходимостью оперативно решать задачи по созданию условий для приобщения учащихся к общечеловеческим знаниям и ценностям, с одной стороны, и освоению особенностей национальной культуры, с другой стороны; по формированию у учащихся целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитию культуры межэтнических отношений и формированию толерантных качеств личности подрастающего поколения; по воспитанию патриотизма, любви к Родине, воспитанию граждан России, воспитанию уважения к культуре другого народа [9].

традиций обеспечивает формирование:

способностей самостоятельно пользоваться приобретенными знаниями, умениями и навыками;

умения понятно, грамотно, аргументировано излагать свои мысли;

умения самостоятельно выделять в художественном произведении главную мысль, необходимую при выполнении работы.

Библиографический список

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании». – Астана, 2004.
2. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский: в 6 т. – М.: Педагогика. – 1990. – Т. 2. – 201 с.
3. Булатова, О. С. О роли художественного начала в педагогической деятельности // О. С. Булатова // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 53–60.
4. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань, 1988.
5. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика, Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд. Московского университета, 2003. – 416 с.

УДК 34.1

О. Н. Марченко

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В КУРСЕ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ФОЛЬКЛОРА КОРЕННЫХ НАРОДОВ ТАЙМЫРА)

Философы современности, педагогические деятели единодушно признают, что наступила новая эпоха в жизни человеческого сообщества. «Человечество уже достаточно давно – где-то двадцать-двадцать пять лет тому назад – перешло в принципиально иную эпоху своего существования..., эта новая эпоха требует совсем иной, чем было до того, организации общества, его экономики, социальной, культурной его жизни, в том числе организации всей сферы образования», – констатирует доктор педагогических наук А. М. Новиков в своей публицистической монографии «Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития». «Сегодня отечественное образование, мучительно ищет новые пути преодоления кризиса», – продолжает ученый, и с ним нельзя не согласиться. Причины кризиса, утверждает автор, можно объяснять по-разному. Среди них, кроме низкой заработной платы педагогических работников, отставания образования от научно-технического прогресса, слабой материально-технической базы

и неповторима его природа, богаты природные ресурсы. Но в первую очередь Таймыр уникален тем, что это единственный северный регион не только в России, но и в мире, где компактно на протяжении многих веков проживают представители пяти этносов: энцы, нганасаны, ненцы, долганы, эвенки, которые «представляют собой наиболее устойчивую часть циркумполярной цивилизации, хорошо приспособленной к жизни в суровых условиях Российской Арктики» [12, с. 3–4].

Именно поэтому изучение фольклора коренных народов Таймыра представляет интерес с точки зрения ознакомления учащихся с мировой художественной культурой, так как фольклор народов Севера – неотъемлемая часть мировой культуры. «По историческим данным в Арктике с древнейших времен существует очаг человеческой культуры, не уступающий по своей значимости и оригинальности другим очагам древней цивилизации на земле. Следы древнейшей культуры прослеживаются на всем побережье Ледовитого океана. Множество палеолитических и неолитических культур, обнаруженных археологами на севере Якутии и скандинавских стран, Таймыре, Аляске и Северной Канаде свидетельствуют, что народы Арктики и Севера несколько тысячелетий назад создали своеобразную уникальную культуру, которую мы сегодня называем циркумполярной культурой» [15, с. 3].

Фольклор коренных народов Таймыра имеет огромное значение в становлении их современной культуры, как и у других ранее бесписьменных народов Крайнего Севера. «Его роль велика не только как первоосновы возникновения и расцвета национальной литературы, но и как историко-этнографического источника изучения культуры и быта этих народностей» [10, с. 4].

Взаимосвязанное изучение произведений устного творчества разных народов возможно не только в национальной школе, но и в любой русскоязычной школе, расположенной на территории национальных образований Российской Федерации. В таких школах, как правило, учатся дети разных национальностей и коренных этносов данной территории в том числе.

Исследования в данном направлении единичны, так как в педагогической науке изучение и поиск путей введения национально-регионального компонента в содержание общеобразовательных дисциплин находятся еще в стадии развития.

Педагог, приступая к практической деятельности в связи с решением проблемы по обновлению содержания литературного образования материалом инонациональной тематики, должен представлять себе круг вопросов, на

¹ См. диссертационные исследования следующих авторов: З. А. Айдарова, В. И. Бекаев, А. И. Борисова, С. С. Бурцева, С. А. Волжская, А. Ф. Галимуллина, В. В. Герасимова, Г. М. Гогоберидзе, Т. М. Гоголева, Г. А. Голикова, Е. И. Горбулинская, Л. В. Грибина, Л. Ф. Григорьева, А. Р. Еникеева, А. Д. Жижина, З. А. Зарипова, О. В. Мазуренко, А. М. Мансурова, А. Б. Мзоков, Т. В. Мордаева, Р. Ф. Мухаметшина, И. Б. Нимаева, Э. К. Нюденова, Г. А. Обернихина, М. И. Попова, Ж. Н. Критарова, Б. Б. Окопов, П. Е. Прокопьева, К. С. Савина, Я. Г. Садовский, Ц-Х. С. Санжадаева, М. И. Стаменова, Л. И. Степанова, М. В. Черкезова и др.

Российская Федерация – многонациональное государство. На ее территории проживает более 120 этносов. При введении национально-регионального компонента в учебно-воспитательный процесс необходимо обеспечить транскультурную адаптацию школьника, его становления как представителя современной цивилизации и культуры.

В изменившихся социально-политических, экономических, этнокультурных условиях возникла необходимость в обновлении содержания образования. Введение национально-регионального компонента не может осуществляться только в рамках развития системы образования в национальных школах или за счет расширения количества учебных курсов, специальных факультативных занятий в русскоязычных школах. Регионализация образования, по нашему убеждению, возможна через обновление содержания общеобразовательных дисциплин в русскоязычных общеобразовательных учреждениях основного общего образования, расположенных в национальных округах и других этнических территориях Российской Федерации. В частности, мы рассматриваем проблему обновления содержания курса литературы в 5–6-х классах русскоязычных школ Таймырского (Долгано-Ненецкого) автономного округа (в дальнейшем ТАО). Так как литература как учебный предмет школьного образования обладает высокими потенциальными возможностями в реализации поставленных государством задач, то включение в него материалов национально-региональной тематики, по нашему мнению, позволит создать условия для воспитания личности, соответствующей современным требованиям мирового сообщества.

Изучению инонационального материала в курсе русской литературы посвящено достаточное количество монографий, диссертационных исследований, различного рода работ и статей. Однако практически все они ориентированы на организацию обучения русской литературы в национальной школе¹. Это можно объяснить тем, что на национальную школу возлагается главная задача – передать подрастающему поколению богатства языка и культуры, обычаи и традиции, духовно-нравственные ценности своего народа.

Нами поставлена цель – выявить возможности изучения инонационального фольклора в курсе литературы в русскоязычных школах, расположенных на этнических территориальных образованиях, без использования дополнительного учебного времени для спецкурсов, факультативов, элективов и т. п.

В целях предупреждения перегрузки учащихся мы предлагаем использовать возможности взаимосвязанного изучения в курсе литературы программного материала, соответствующего стандарту образования, с материалом регионального стандарта. В нашем случае мы считаем, что это должно быть взаимосвязанное изучение фольклора коренных народов Таймыра с теми фольклорными произведениями, которые определены для изучения любой из ныне действующих программ по литературе.

Таймыр называют удивительным и загадочным полуостровом: уникальна

стандарта по литературе в 5–6-х классах.

Приступая к обновлению содержания литературного образования, необходимо выявить возможности изучения инонационального материала в курсе литературы в русскоязычных школах и определить подходы и принципы взаимосвязанного изучения произведений, принадлежащих разным культурам.

Проблемы, неизбежно встающие перед учителем, решившим вводить национально-региональную составляющую в содержание курса литературы, мы представили в виде табл. 1, где первая графа содержит круг проблем, во второй предложены возможные варианты их решения.

При этом обратим внимание на то, чтобы 1) содержание национально-регионального компонента (в нашем случае фольклор коренных народов Таймыра) соответствовало федеральному компоненту (государственный стандарт по литературе) и расширяло его за счет использования часов внеклассного чтения, уроков развития речи, самостоятельного домашнего чтения; 2) национально-региональный компонент был ориентирован на формирование навыков устной (литературной) и письменной речи учащихся; 3) содержание национально-регионального компонента (фольклор коренных народов Таймыра) отражал основные особенности культуры энцев, нганасан, ненцев, долган, эвенков: история, культура, литература, искусство (музыкальное, изобразительное, хореографическое, прикладное и пр.), традиции, географическое положение, природные и экономические особенности и т. п.; 4) изучение фольклора коренных народов Таймыра происходило на фоне сопоставления и сравнения с фольклорными произведениями других национальностей и народов, с одной стороны, для осознания уникальности коренных народов Таймыра и определения их места в мировом сообществе, с другими народами мира, для повышения культуры межнационального общения и формирования представлений об общечеловеческих духовных ценностях.

Для того чтобы включить инонациональный фольклорный материал в курс литературы русскоязычной школы, необходимо выявить его аксиологическое (ценностное) значение, содержащиеся в нем общечеловеческие духовные ценности. Это может стать основой для взаимосвязанного изучения инонациональных текстов. Такой подход к изучению инонационального фольклора, при котором взаимосвязи устанавливаются на выявлении общечеловеческих ценностей, учитываются аксиологические (ценностные) аспекты изучаемого произведения и соотносятся с ценностными ориентирами современности, мы условимся называть аксиологическим подходом к изучению инонационального фольклора в курсе литературы. Он призван способствовать формированию у учащихся представлений об общечеловеческих духовных ценностях, становлению высоко нравственных качеств личности, отвечающей требованиям современного общества. Под понятием «общечеловеческие духовные ценности» мы имеем в виду ценности, которые близки, обще-

которые ему придется ответить: 1) какой материал из устного творчества коренных народов данного региона можно ввести в действующую программу по литературе; 2) каким должно быть содержание изучаемых произведений фольклора коренных народов данного региона; 3) как ввести изучение инонационального фольклора в курс литературы русскоязычной школы, чтобы не нарушить логику построения курса, обеспечивающего усвоение федерального стандарта литературного образования; 4) какие приемы и формы работы по изучению инонационального фольклора наиболее приемлемы для учащихся, принадлежащих к другой национальной культуре; 5) как организовать обучение, чтобы у учащихся не только не пропал интерес, но и появилось желание заниматься исследовательской работой в данном направлении и др.

Первая задача, которую должны решить педагоги-филологи, состоит в том, чтобы изучить сам фольклор данного региона или обобщить уже известные знания для составления рабочей программы по изучению местного фольклора.

Составляя программу по изучению фольклора коренных народов Таймыра, мы исходили из следующих положений.

1. Данная программа должна опираться на этнокультурный аксиологический и культуроведческий подходы к изучению фольклора в курсе литературы 5 класса общеобразовательных школ с русским языком обучения.

2. Ведущая идея программы – знакомство учащихся через произведения фольклора с духовной культурой коренных народов, проживающих на Таймыре.

3. Главные культурологические задачи программы: приобщение учащихся к истокам самобытной национальной культуры коренных народов Таймыра, к их духовным ценностям; создание единого поликультурного пространства в образовательных учреждениях, расположенных на территории ТАО.

4. Основные педагогические цели и задачи данной программы: использование материала национально-региональной тематики в учебно-воспитательном процессе; формирование нравственного поведения учащихся по отношению к северной природе, ее растительному и животному миру; воспитание уважительного отношения к культуре и быту коренных народов Таймыра, формирование навыков толерантного поведения учащихся; овладение первичными знаниями о своеобразии фольклора малочисленных народов Севера.

5. Ведущие принципы программы: учет возрастных особенностей учащихся 5-х классов при отборе содержания, планировании целей и задач воспитания и обучения; учет государственного образовательного стандарта по курсу «Литература» для 5–6-х классов и, в частности, содержания раздела «Фольклор»; изучение произведений фольклора коренных народов Таймыра в соответствии с учебными темами государственного образовательного

Проблемы и варианты их решения в рамках национально-региональной составляющей курса литературы

Вопросы и проблемы, встающие перед учителями	Практическое решение обозначенных проблем
1. Каким должно быть содержание учебного материала?	1. Сопоставление разделов «Фольклор» в разных программах литературного образования. 2. Составление программы «Устное творчество коренных народов Таймыра» 3. Справочно-информационные материалы для учителя и ученика
2. Как вводить материал национально-региональный материал в учебную программу?	1. Анализ способов изучения устного творчества коренных народов Таймыра с точки зрения периодичности, количественного состава учащихся и планируемых результатов обучения. 2. Этапы работ по подготовке к изучению фольклора коренных народов Таймыра на уроках литературы
3. Какие приёмы и формы работ по изучению национального фольклора приемлемы для учащихся разных ступеней обучения?	1. Виды и формы работы с произведениями фольклора коренных народов Таймыра. 2. Образцы анализа песен-импровизаций нганасан и долган и др. 3. Содержание работ со старшеклассниками по организации исследовательской деятельности
4. Материально-техническая база	Приобретение книг, аудио и видео материалов ксерокопирование текстов

консолидации общества, поэтому аксиологический подход к изучению интонационального фольклора крайне важен для организации взаимосвязанного изучения произведений разнонациональных культур [5, с. 108].

Организуя взаимосвязанное изучение, педагогу необходимо руководствоваться определенными методическими правилами. Во-первых, уроки, посвященные изучению национального фольклора, должны органично входить в структуру всего курса литературы, а произведения фольклора коренных этносов должны соотноситься с изучаемым материалом по тематике, образности, идейному содержанию и т. п. *Во-вторых*, на этих уроках необходимо продолжать развивать навыки и умения работы с текстом, которые определены программными требованиями. *В третьих*, изучение национального фольклора требует обязательной опоры на культуроведческий и этнокультурный материал, т. е. использование сведений из истории, культуры, этно-

интересны, общезначимы как для отдельного человека, так и для народа, к которому он принадлежит, а также и для других народов: смысл жизни и счастье, добро, долг, ответственность, совесть, честь, достоинство, доброе отношение человека к окружающим его людям, его готовность прийти на помощь, разделить радость и горе, способность человека проявлять заботу, внимание к окружающим его людям; ориентированность личности на действие во благо окружающих, во благо Родины и Отечества. Мы убеждены, что основой взаимосвязанного изучения разнонационального материала должны стать именно аксиологические аспекты литературного образования.

С точки зрения аксиологии идеалы, ценности культуры в целом и образования, в частности, с одной стороны, передаются из поколения в поколение, с другой стороны, формируются в каждом конкретном историческом времени в конкретной исторической обстановке [17, с. 119]. Содержание литературного образования и преподавание литературы как учебного предмета изменяются по законам развития культуры, то есть находятся в прямой зависимости от общекультурных установок, идеалов, ценностей, выработанных в конкретном историческом времени в конкретной исторической обстановке [17, с. 119]. Модернизация российского образования поставила перед педагогической общественностью проблему осознания цели и смысла образования, определения его ценностных ориентиров. Изменение ценностей российского образования на современном этапе приводит к пересмотру ценностных ориентиров в преподавании литературы.

Чтобы не нарушать логику построения курса литературного образования федерального стандарта, необходимо сопоставить действующие ныне вариативные авторские программы литературного образования, утвержденные Министерством образования и науки РФ, с рабочей программой по изучению фольклора коренных народов конкретного региона [4]. При этом необходимо помнить, что одним из направлений развития литературного образования на современном этапе становится «ориентация на гуманистические, национальные и общечеловеческие ценности, воплощенные в произведениях словесного искусства» [16, с. 5]. Акцент перемещается не на приобретение прочных знаний по литературе, а на воспитание, формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе [19], формирования планетарного сознания, чувства ответственности за будущее страны, человечества, Земли [3].

Ценностной ориентацией образования становится воспитание социально активного гражданина, творца, способного к преобразованию производства, участию в управлении; личности, овладевшей системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, обладающей чувством гражданской ответственности за результаты своей деятельности, за сохранение природы, за судьбы страны и мира. Заключение в произведениях регионального фольклора общечеловеческие духовные ценности создают условия для

графии (традиции, обычаи, верования, обряды), искусства (музыкального, декоративно-прикладного, изобразительного, хореографического), географии (географическое положение, природно-климатические условия проживания этноса и экономические особенности и т. п). Для сохранения национальной среды, воспитания уважения к национальным традициям при изучении национального фольклора необходимо опираться на «народоведческие сведения». Это условие известный русский ученый-фольклорист В. П. Аникин считал одним из самых главных при изучении фольклора вообще [1, с. 159].

В преподавании русской литературы в национальной школе специфическим является принцип общности и национального своеобразия русской и родной литератур, который «опирается на сравнительно-типологическое изучение разнонациональных литератур» [6, с. 10]. С нашей точки зрения этого же принципа необходимо придерживаться и при выстраивании методической системы для изучения инонационального материала в русскоязычной школе для того, чтобы использовать возможности переноса знаний, полученных при изучении русского фольклора.

С этой целью мы сопоставили содержание разделов «Фольклор» в различных авторских программах литературного образования в 5–6-х классах и нашей авторской программы по изучению фольклора коренных народов Таймыра.

Сопоставление содержания разделов «Фольклор» в различных авторских программах литературного образования для 5–6-х классов, оформленное в виде таблицы, позволяет определить «место» инонационального фольклора в системе уроков в курсе литературы в 5–6-х классах. Расположение содержания программ по литературе и устному творчеству коренных народов Таймыра в виде таблицы позволяет наглядно продемонстрировать возможности взаимосвязанного изучения в соответствии с учебными темами государственной программы изучения устного творчества коренных народов Таймыра в 5–6-х классах общеобразовательных русскоязычных школах. В табл. 2 предложен вариант изучения фольклора коренных народов Таймыра для учителей, работающих по программе Т. Ф. Курдюмовой. Аналогично составляются таблицы по другим авторским программам.

Известно, что фольклор, являясь неотъемлемой частью духовной культуры народа, неизбежно содержит в себе информацию об истории народа, его религиозных и нравственных представлениях. Для обеспечения адекватного понимания произведения инонационального фольклора педагогу необходимо представлять сущность культуроведческого и этнокультурных подходов к изучению инонационального фольклора и принципы взаимосвязанного изучения произведений. Изучение национальной культуры способствует приобщению учащихся к мировым культурным ценностям, так как каждая национальная культура содержит в себе инвариант мировой [2].

Аксиологический, культуроведческий и этнокультурный подходы к изуче-

Изучение фольклора коренных народов Таймыра

Класс	Литература 1–8 классы (Программа, составленная В. Г. Горевым, Т. Ф. Курдюмовой, В. Я. Коровиным) Разделы программы	Устное творчество народов Таймыра. (Программа, составленная О. Н. Марченко)
1	2	3
5	<p><i>Мифы народов Севера</i></p> <p>Мифы как форма познания и эстетического восприятия окружающего мира.</p> <p>Мифы разных народов и времен</p> <p>Календарные мифы</p> <p>Мифы о сотворении мира</p> <p>Славянские мифы (для чтения и обсуждения)</p> <p>Сотворение земли</p> <p>Славянские мифы о сотворении мира.</p> <p>Миф "Сотворение земли". Яркость поэтического представления об окружающей природе, родена в мифах наших предков.</p> <p>Славянские мифологические персонажи</p> <p>Леший, Водяной...</p> <p>Теория литературы. <i>Миф, эпос, мифос.</i></p> <p><u>Для чтения и обсуждения.</u></p> <p>"Титан Атлант и счастливая Аркадия", "Атлант и Геракл".</p> <p>Окружающий мир в представлениях древних греков.</p> <p>Титаны, боги и герои в греческой мифологии.</p> <p>Атлант, Геракл. Их судьба и подвиги.</p> <p>Устное народное творчество. Фольклор.</p> <p>Богатство видов произведений фольклора</p>	<p>Мифологические представления об окружающем мире у народов Севера. Мифологические песни ненцев. Магические заклинания долган. Мифы и эпосы.</p> <p>Мифы о появлении земли, тундры, рек; о происхождении человека из кости дикого оленя; главенство образа гадары, оленя, в поддержании жизни на земле</p> <p>Мифологические персонажи малочисленных народов Севера</p> <p>Теория литературы. Виды мифов народов Севера</p> <p>Окружающий мир в представлениях народов Севера.</p> <p>Картина мира в мифологических представлениях северных народностей:</p> <p>Богатство и разнообразие видов и жанров фольклорных произведений народов Севера.</p>

1	2	3
	<p>Окружающий мир в прозе ервннх фольклора.</p> <p>Опразнение в устном народном творчестве и искусстве, пристрастий и взглядов и чертхк народных масс.</p> <p>Эстетическое совершенство произведений фольклора.</p> <p>Теория литературы: Фольклор.</p> <p>Виды фольклора.</p> <p style="text-align: center;"><i>Бэтинны</i></p> <p>Русский народный эпос – бытнны.</p> <p>Герои и события бытнн.</p> <p>Художественные особенности бытнн.</p> <p>Циклы бытнн</p> <p><u>Для чтения и обсуждения.</u></p> <p>"Трипоездн Ильян Ифуронца" (в прозаическом пересказе и в записи).</p> <p>Судьба главного героя русских бытнн – Ильян Ифуронца. История его исцеления. Подвиги Ильян. Бытнна "Трипоездн Ильян Ифуронца" – близость ее сюжета с сонетами сказок.</p> <p>Особый манера сказывания бытнн.</p> <p>Сказатели.</p> <p><i>Теория литературы.</i> Бытнна.</p> <p>Интербота.</p> <p style="text-align: center;"><i>Русские народные сказки</i></p> <p>Сказка как самый популярный жанр народного творчества.</p> <p><i>Виды сказок:</i> волшебные, о животных, бытовые, драмные и др.</p> <p>Герои и сюжеты сказок.</p> <p>Эстетическое совершенство сказок.</p> <p><i>Теория литературы.</i> Сказка. Виды сказок.</p>	<p>Опразнение особенностей менталитета северных народов в пословицах, поговорках, сказках, преданиях. Нравственные ценности, опразненные в народном фольклоре северян.</p> <p>Многобразные жанры северного фольклора (углубление знаний, полученных в начальной школе).</p> <p>Знакомство с большими эпическими произведениями народов Севера.</p> <p>Циклы повесте о зннн (общее знакомство с бытовыми рассказами Р. Сивина по книге Б.О. Долгих; бытовые рассказы зннн и циклы повесте о зннн о нганасанском Дэйбу, знннком Дря, долганском герое Одетоко, ненецком герое Юмта).</p> <p>Знакомство с "Оловко", "Богатырь железный Никитя", "Тэйон Дюлдо", "Три девушки сестры".</p> <p>Особый манера исполнения больших эпических произведений: театрализация с помощью жестов, особый мелодия, традиционность поведения сказителя и слушателя.</p> <p>Знакомство с сказителями народов Севера.</p> <p>Роль легенд, сказок в жизни народов Севера.</p> <p>Продолжение знакомства с разными видами сказок народов Севера. Сочетание в них реалистического и волшебного, поучительного и выразительного.</p> <p>Знакомство с книгами "Легенды древнего Таймыра", "Сказы седой старины", "Таймырские сказы", "Ходячий ул народ".</p>

1	2	3
	<p><u>Для чтения и изучения.</u> "Василиса Прекрасная". Русская волшебная сказка. Волшебные герои. Реальное и фантастическое в сказке. Эстетические особенности эстетическое совершенство. Язык сказки и особенности "сказки арии" произведений устного народного творчества. Тема и идея сказки.</p> <p><u>Для чтения и обсуждения.</u> Сказка-загадка, соловьиная сказка, дручные сказки. Сюжеты и герои разных сказок. Различия в их построении. Особенности манеры исполнения.</p> <p><i>Теория литературы.</i> Типы речи повествования, описание, рассуждение в художестве едином произведении. Сказки народов мира. Разнообразие и сходство сказок разных народов мира. Близость нравственных идеалов, утверждаемых в сказках: трудолюбие, честность, смелость, благородство, доброта. Теория литературы. Отражение в сказке реальной действительности.</p> <p><u>Для чтения и обсуждения.</u> "Тысяча и одна ночь", "Путешествия Синдбада-морехода", арабские народные сказки, "Рассказ о царе Шахриваре" (вступление к циклу сказок "Тысячи и одной ночи"); "Путешествия Синдбада-морехода" как утверждение стремления человека познать окружающий мир. Герой путешествий – Синдбад и его приключения. Подробное знакомство с одним из путешествий Синдбада. <i>Теория литературы.</i> Сказки народов мира, их разнообразие и сходство.</p>	<p><u>Для чтения и изучения</u> "Юноша-царь", "Юноша-царь и крестьянская дочь". Реалистические картины быта, жизни народов Севера, описания природы в сказках и преданиях северных народностей. Рассказы Л. П. Неняг об исполнителях и церемонии исполнения сказок у народов Севера.</p> <p>Разнообразие и сходство сказок народов Таймыра со сказками народов мира. Нравственные идеалы северных народов, закрепленные в сказках и преданиях Таймыра: уважительное отношение к старшим; забота молодых людей об отце и матери; готовность прийти на помощь и защите нуждающимся; упорство в достижении поставленной цели ("Царь Эксею", "Пайку", "Три друга").</p>

1	2	3
	<p><i>Русский и архаичный театр</i></p> <p>Народные гулянья и народный театр. Кукольный театр русских архаичных гуляний.</p> <p>Пьеса об озорнике Петрушке. Герой пьес – Петрушка, и его поступки. Веселье и смелые диалоги любимого героя архаички.</p> <p><i>Теория литературы.</i> Театр. Пьеса и ее художественные особенности.</p> <p><u>Для чтения и обсуждения.</u></p> <p>"Озорник Петрушка". Пьесы о герое кукольного театра – Петрушке. Его друзья и враги. Энергия и веселый нрав героя. Яркость простонародного диалога героев.</p> <p><i>Теория литературы.</i> Героические. Мотивы и диалог.</p> <p><i>Малые жанры фольклора</i></p> <p>Разнообразие малых жанров фольклора. Их активная жизнь в устной речи и на страницах художественных произведений в сказках.</p> <p>Жизнь произведений малых жанров в нашей речи.</p> <p><i>Теория литературы.</i> Малые жанры фольклора. Загадка. Пословица. Поговорка.</p> <p><u>Для чтения и обсуждения.</u></p> <p>Загадка. Загадка как один из жанров фольклора. Особенности построения загадки. Важность понимания путей рождения загадки. Загадка и сказка. Загадка в сказках и других художественных произведениях. Роль загадки в фольклоре и литературе. Типы загадок и формы загадок. (по теме, форме построения и др.).</p> <p><i>Теория литературы.</i> Загадка и эпиграмма.</p> <p><u>Для чтения и обсуждения.</u></p>	<p>Знакомство с славянской обрядовостью. Особенности и составные части кампания. Рассказ о путешествии шамана в другой мир, театральзация этого путешествия. Символы и ритуальные образы такого путешествия, диалога с духами верхнего или нижнего миров.</p> <p>Богатство и разнообразие малых жанров фольклора у народов Севера. Загадки народов Севера. Отражение в них особенностей быта и восприятия окружающего мира, условий жизни, природно-климатического своеобразия ландшафта. Роль загадки в развитии наблюдательности и сообразительности, в формировании мыслительных способностей у народов, не имевших в прошлом письменности. Сопоставление загадок различных народов Севера по теме (о животных, предметах быта, явлениях природы и т.п.). Пословицы и поговорки народов Севера. Тематическое богатство и разнообразие пословиц и поговорок у народов Севера. Отражение в пословицах народной мудрости, нравственного поведения, нравственных заповедей жителей сурового края.</p>

1	2	3
	<p>Пословицы и поговорки. Пословицы и поговорки в нашей жизни и художественной литературе. Богатство и разнообразие тем и форм пословиц и поговорок.</p> <p>Отличие пословиц и поговорок друг от друга (по эвристичности, по роли в речи и пр.).</p> <p><i>Теория литературы.</i> Пословицы как основное средство пословиц и поговорок.</p>	
6	<p><i>Мифы и сказки мира</i></p> <p>Мифы Древней Греции. "Подвиги Геракла" (в переводе Н.А.Куна). "Скопный двор царя Аттики", "Яблоки Гесперид" и другие по выбору учителя и ученика. Геродот "Арктик".</p> <p>Мифы древних славян. Народный миф о Солнце.</p> <p>Мифы древней Индии. Творение. Сказание о создании Ночи.</p> <p>Скандинавские мифы. Сказание о путешествии Тора в Утгард.</p> <p>Мифы североамериканских индейцев. Генри Лонгфелло "Песнь о Гайавате" (в переводе А.И.Вукина).</p> <p>Теория литературы. Миф. Отличие мифа от сказки.</p> <p>Литература и другие виды искусства</p> <p><u>Живопись:</u> К. Врубель "Встреча Аполлона и Дианы", "Сатурн и Нептун на Олимпе". В. Серов "Познание Евраты". М. Врубель "Пан".</p> <p><u>Скульптура:</u> Ф. Толстой "Сон Морфея" и др. Рембрандт "Возращение блудного сына".</p>	<p>Продолжение чтения сказаний, преданий и легенд по материалам "Художник у народа"</p> <p>Л. П. Ненанг, сборников "Сказы седой старины", "Древние легенды Таймыра".</p> <p>Произведения Мотыляку Турдашина и отражение в них мифологических образов северных народов.</p> <p>Эссеистика о творчестве арт Бориса Мотылякова.</p> <p>Эссеистика о произведениях мастеров, орнаментальном искусстве Севера.</p>

10. **Мифологические** сказки и исторические предания энцев. – М.: изд-во АН СССР, 1961.
11. **Национальная** доктрина образования в Российской Федерации.
12. **Ненецкий** фольклор. Мифы, сказки, исторические предания / Сост. И переводчик К. И. Лабанаускас. – Красноярск, 1995. – 222 с.
13. **Ненянг, Л. П.** Ходячий ум народа. Сказки, легенды, мифы, предания, эпические песни, пословицы, поговорки, поверья, обереги, народные приметы, загадки таймырских ненцев. – Красноярск, 1997.
14. **Нефедова, С. П.** Фольклор и развитие национальной литературы Северо-Востока. – Магадан: Магаданское книжное издательство. – 1984. – 64 с.
15. **Новиков, А. М.** Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
16. **Парфирьев, В. Н.** Обеспечение условий сохранения и развития самобытных языков и культур коренных малочисленных народов Таймырского (Долгано-Ненецкого) автономного округа. // Материалы международной научно-практической конференции «Сохранение и развитие родных языков и культуры коренных малочисленных народов Севера в Таймырском (Долгано-Ненецком) автономном округе». / Под редакцией заместителя Губернатора округа по региональной политике В. Н. Парфирьева. – Дудинка, 2003. – 114 с.
17. **Попов, А. А.** Нганасаны. Социальное устройство и верования. – Л.: Наука. – 1984.
18. **Попова, М. И.** Долганы. – СПб.: «Издательство «Дрофа» Санкт-Петербург», 2002. – 94 с.
19. **Роббек, В. А.**, к.ф.н. ИПМНС СО РАН. Циркумпольная культура – невостребованный резерв человеческой цивилизации» // Циркумпольная культура: памятники культуры народов Арктики и Севера.(материалы научно-практической конференции). – Якутск: Изд-во «Северовед», 2000. – С. 3–8; 146 с.
20. **Решение** коллегии МО РФ «О развитии литературного образования в образовательных учреждениях» // Литература в школе. – 1996. – № 4.
21. **Степашко, Л. А.** Философия и история образования: Учебное образование для студентов высших учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 272 с.
22. **Традиционные** культуры Северной Сибири и Северной Америки: Труды советско-американской группы в области изучения взаимодействия аборигенных народов и культур Северной Сибири и Северной Америки. – М.: «Наука». – 1981.
23. **Федеральная** программа развития образования.
24. **Черкезова, М. В.** Русская литература в национальной школе. Принцип общности и национального своеобразия литератур народов СССР в процессе преподавания русской литературы / Научн.-исслед. Ин-т преподавания русского языка и литературы в национальной школе. Акад.пед.наук СССР. – М.: «Педагогика», 1981. – 152 с.
25. **Этническая** история народов Севера: Сборник статей. – М.: «Наука». – 1982.
26. **Этническая** история и фольклор. / Предисловие Р. С. Липец, С. Я. Серов. – М.: «Наука». – 197 с.

нию в 5–6-х классах малых фольклорных жанров коренных народов Таймыра призваны обеспечить понимание учащимися того, как в изучаемых произведениях фольклора отражаются нравственные идеалы народов Севера, черты древнего быта коренного населения Таймырского полуострова.

В рамках данной статьи невозможно полно и аргументировано дать ответы на поставленные вопросы. Можно лишь наметить общие пути решения обозначенной проблемы, предложить алгоритм действий по ее реализации, так как в каждом регионе она потребует своего оригинального решения.

Предложенная модель по обновлению содержания литературного образования в русскоязычной школе материалом национально-региональной тематики в каждой конкретной местности: регионе, области, районе, городе, деревне, школе – будет наполняться своим содержанием. Решение данной проблемы требует серьезной подготовки и большого количества времени, что в условиях практической деятельности в школе весьма обременительно для учителя. На помощь практикующему учителю должна прийти наука, будущие филологи и педагоги.

Библиографический список

1. **Аникин, В. П.** Теория фольклора. Курс лекций. – 2-е изд., доп. – М.: КДУ. – 2004. – 432 с.
2. **Гачев, Г. Д.** Национальные образы мира. Курс лекций. – М.: Изд. центр «Академия». – 1998. – 432 с.
3. **Долгих, Б. О.** Введение // Мифологические сказки и исторические предания нганасан. – М.: Главная редакция Восточной литературы. – 1976. – С. 7–35.
4. **Древние** легенды Таймыра. / Составители О. Э. Добжанская, К. И. Лабанау-скас – Предисловие О. Э. Добжанской – С. 5–8. – М.: Московское издательство «Русская литература». – 2001. – 95 с.
5. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г. – М.: ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004. – 24 с.
6. **Марченко, О. Н.** Программа изучения фольклора коренных народов Таймыра в 5 классе общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. Методические указания к программе по изучению устного народного творчества коренных народов Таймыра на уроках литературы: Пособие для учителя. – СПб.: Издательство «Дрофа» Санкт-Петербург». – 2005. – 39 с.
7. **Марченко, О. Н.** Реализация гуманистических начал в образовании через интегрирование этнокультурного содержания в учебные предметы общеобразовательного стандарта. // Преподавание родного языка и литературы в учебных заведениях России и Казахстана: Материалы Международного научно-практического семинара. Москва. Май, 2006 г. / сост. И. В. **Осипова**. – М.: АПК и ППРО, 2006. – С. 105–111.
8. **Методика** преподавания русской литературы в национальной школе. Под ред. М. В. Черкезовой и А. Д. Жижиной. Пособие для студентов национальных групп пед.ин-тов. 2-е изд., доработанное. – СПб.: Отделение изд-ва «Просвещение», 1992. – 10, 416 с.
9. **Мифологические** сказки и исторические предания нганасан. Запись и подготовка текстов, введение и комментарии Б. О. Долгих. – М.: «Наука», 1976.

отвага в борьбе со злом, трудолюбие и мастерство, справедливость, верность в дружбе. Сегодня мы все чаще обращаемся к опыту предков, в частности, их представлениям и понятиям о нравственном и безнравственном, к нормам морали, признаваемым в цивилизованном мире и в наши дни. Актуальным является воспитание молодого поколения в духе гуманных отношений между людьми. Моральные нормы и опыт нравственного воспитания детей легли в основу многочисленных народных сказок. Эти сказки содержат своеобразную программу нравственного воспитания. Они в доступной детскому пониманию форме повествуют о героизме и мужестве, правдивости, честности, утверждают идеи победы добра над злом. Исключительна сила миротворчества, добротворчества сказок. Великий педагог-гуманист XX в. В. А. Сухомлинский в своей книге «Сердце отдаю детям» писал: «Сказка для маленьких детей – не просто рассказ о фантастических событиях. Это – целый мир, в котором ребенок живет, борется, противопоставляет злу свою добрую волю... Дети находят глубокое удовлетворение в том, что их мысль живет в мире сказочных образов. Пять, десять раз ребенок может пересказывать одну и ту же сказку и каждый раз открывает в ней что-то новое... Ребенок прекрасно знает, что в мире нет ни Бабы-Яги, ни Царевны-Лягушки, ни Кашея Бессмертного, но он воплощает в эти образы добро и зло и каждый раз, рассказывая одну и ту же сказку, выражает свое личное отношение к плохому и хорошему».

Сказка неотделима от красоты, способствует развитию эстетических чувств, без которых немислимо благородство души, сердечная чуткость к человеческому несчастью, горю, состраданию; что благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем; и что он не просто познает, но откликается на события и явления окружающего мира, выражает своё отношение к добру и злу.

Народные сказки высоко ценили наши известные детские писатели – К. И. Чуковский, С. Я. Маршак, Л. А. Кассиль и др.

Чингиз Айтматов писал: «В наш цивилизованный научно-технический век не до сказок вроде бы, но это не значит, что сказку можно выбросить как ненужную вещь из жилища. Это было бы с нашей стороны неразумно и даже бесчеловечно. Нельзя пренебрегать опытом прошлого. Сказка – это опыт человечества. Мы должны беречь сказку так же, как бережем памятники старинного зодчества».

Детский писатель Р. П. Погодин с огромной эмоциональной силой показывает роль сказок в жизни ребенка: как источника познания, как средства привития любви к людям и природе, как способ приобщения детей к заботам и делам взрослых. Он писал: «Малыша окружает мгла, темень непознанного. И чтобы эта мгла не была такой страшной, чтобы помочь малышу, народный гений от веку использовал сказку с её очень важным в деле воспитания принципом – торжеством справедливости. Ребенок одушевляет все, что видит, всё, к чему прикасается, и не только одушевляет, но и наполняет нравственным содержанием... Научась любить окружающий его мир с помо-

А. В. Крестовский

РОЛЬ НАРОДНОЙ СКАЗКИ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Неповторимыми памятниками народной педагогики являются произведения устного народного творчества, в которых запечатлена национальная культура и мудрость предшествующих поколений.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский говорил, что «первый воспитатель – это народ, а народные сказки – первые и блестящие попытки создания народной педагогики».

Народная педагогика – это наши истоки, это стремление использовать жизнь с её трудовыми буднями, праздниками, природой, живым миром, песнями, сказками, былинами, легендами.

В преданиях, легендах, передававшихся из поколения в поколение, освещается история народа, его быт, нравственные обычаи, характер образного мышления. Именно фольклор является основным средством для воспитания молодого поколения в духе лучших народных традиций. Нельзя не согласиться со словами А. И. Шорова, который считает, что «сказки, сказания, поговорки, пословицы, предания и песни являются выдающимися памятниками народной культуры».

Ребёнок получает жизненный опыт на примере сказочных персонажей. Сказки являются важным воспитательным средством, выработанным в течение столетий проверенным народом. По мнению Г. Н. Волкова «дети и сказка не разделимы, они созданы друг для друга и поэтому знакомство со сказками своего народа должно обязательно входить в курс образования и воспитания каждого народа» [3].

Создателями и хранителями сказок и других жанров устного народного творчества является народ. Основным материалом для народных сказок служила жизнь народа. В них отражены лучшие черты народа – трудолюбие, преданность Родине, отвага, доброта. Именно поэтому Г. Н. Волков считает, что «сказки отражают жизнь народа, его лучшие черты, культивируют в подрастающем поколении эти черты, народность оказывается одной из важнейших характеристик сказок» [3].

Старшее поколение всегда стремилось передать детям свой жизненный опыт, воспитывать их в духе народных идеалов и понятий о добре и зле, прививать им нравственные качества, составляющие кодекс норм и правил поведения. В преобладающем большинстве сказок воплощены присущие народу нравственные черты: любовь к Родине и её защита, беспредельная

приобретающие невиданные качества, люди совершающие необычные подвиги и поступки и в тоже время все персонажи сказок были хорошо знакомые детям, многие из них живут рядом. Сказки развивают и воспитывают ребёнка, но такое воспитание воспринимается им с удовольствием, так как сказки увлекают в мир фантастики.

Сказки входят в жизнь ребёнка с момента, как он обретает способность понимать речь. Грустные и весёлые, страшные и добрые, они знакомят детей с огромным миром, с первыми представлениями о добре и зле, справедливости и порядке и становятся любимой забавой [4].

Несмотря на то что в сказках, как и в жизни, много предательства, зла, зависти, всё же торжествует всегда добро и справедливость, а зло наказывается. Положительные сказочные герои в борьбе с врагами пользуются различными волшебными предметами, в борьбе со злом им помогают птицы, животные, рыбы и даже сама природа. Тем самым сказки внушают уверенность в торжестве правды и добра. Иными словами, можно сказать, что сказки являются важнейшими словесными средствами умственного и нравственного воспитания.

Сказки обогащают морально-нравственным содержанием, настраивают детей на труд, на его красоту, развивают их эстетические качества. Складывающиеся каноны этноэстетики учат подрастающую молодёжь целеустремлённо идти к поставленной цели, накапливать жизненный опыт. Опираясь на прежние достижения, традиции учат реализовать своё духовное богатство, эстетическое отношение не только к окружающим людям, но и природе.

Велика роль сказки в воспитании у младших школьников нравственного поведения, в воспитании добротворчества. По силе воздействия на чувства детей вряд ли может сравниться какой-то жанр народного творчества со сказкой. Без сказок не мыслимо воспитание благородства души, чуткости к людскому горю. Благодаря сказке, ребёнок познаёт окружающий мир не только разумом, но и сердцем. Из сказки молодое поколение черпает понятия справедливости и несправедливости. Сказка – сильное средство воспитания любви к Родине. Сотворённые народом сказочные герои живут тысячелетиями, доносят до сердца и разума ребёнка могучий творческий дух своего героического народа, его идеалы. Сказка – ложь оказывается самой настоящей правдой: она рассказывает о чрезвычайно важном в жизни, она учит быть добрыми и справедливыми, противостоять злу, презирать хитрецов. Она утверждает народные принципы жизни: честность, преданность, смелость, коллективизм, доброжелательность и т. д.

Судьба традиционной народной сказки в современности определяется прежде всего её высокой идейной направленностью, её подлинным гуманизмом, сочетающимся с исключительной художественной ценностью. Всем этим объясняется жизнеспособность сказки в наши дни как источника воспитания доброты у младших школьников. Благодаря возрастным особенностям де-

щью матери, с помощью сказки, с помощью песенки, мультфильма, малыш стремится помочь этому миру, соучаствовать в его заботах, сострадать в его бедах». Рассматривая сказку как учебник жизни, можно сделать некоторые выводы. Дети не могут жить и расти без сказок. Педагогическое значение сказок состоит в их эмоциональной силе воздействия на детей. «Что за прелесть эти сказки! Каждая – поэма!» – восклицал А. С. Пушкин.

«Эмоциональность природы, свойственная нравственно и эстетически воспитанному человеку, выражается в том, что сердце становится восприимчивым к доброму слову, поучению, совету, напутствию. Если хотите, чтобы слово учило жить, чтобы ваши питомцы стремились к добру, – воспитывайте тонкость, эмоциональную чуткость юного сердца», – писал В. А. Сухомлинский.

Трудно переоценить значение сказок в эстетическом воспитании детей, ибо они неотделимы от красоты. Многие народные сказки овеяны легендой и славой. Чарующие картины в сюжетной линии, красоте поступков героев – все это оказывает на детей огромное эмоциональное воздействие. Опираясь на многолетний опыт учебно-воспитательной работы в Павлышской средней школе, В. А. Сухомлинский пришел к выводу, что основным, неотъемлемым элементом воспитания должно быть чтение, рассказывание, драматизация, слушание, переживание сказок. Эстетические, нравственные и интеллектуальные чувства, рождающиеся в душе ребёнка под впечатлением сказочных образов, активизируют поток мыслей, который побуждает к активной деятельности мозг, связывает полнокровными нитями живые островки мышления. Через сказочные образы в сознание детей входит слово с его тончайшими оттенками. Оно становится сферой духовной жизни ребенка, средством выражения мыслей и чувств – живой реальностью мышления. Под влиянием чувств, пробуждаемых сказочными образами, ребенок учится мыслить словами. Без сказки – живой, яркой, овладевшей сознанием и чувствами ребенка, представить детского мышления и детской речи.

Сказка – неотъемлемая часть духовной жизни народа. Если мы донесем до детей народные сказки, если к ним возвращаться каждый день и использовать их в воспитании, то наше поколение вырастет, впитывая в себя корни национального бытия, национальной культуры, т. к. со сказки начинается правдивый, честный человек, добрый и заботливый, творческий и гуманный [1].

Сказка – это сильнейшее педагогическое средство и любимый детворовый жанр устного народного творчества. Она значительная область художественной педагогики, уходящей своими истоками ещё в доисторические времена.

Трудно найти другое такое качество словесного воздействия на ребёнка, с которым была бы сравнима сказка, вымысел, где переплелись реальные и фантастические события, герои которых – знакомые незнакомцы. Это известные детям животные, наделённые чертами и характером человека, растения,

ца сказки оптимистического настроения, что положительно сказывается на развитии доброжелательных отношений между ними;

- содействию усвоению детьми речевого этикета;
- формирование у детей нравственных оценок с позиции добра, справедливости.

Наиболее эффективным путём использования сказки является её драматизация. В играх-драматизациях по сюжетам народных сказок ребёнок выступает то объектом, то субъектом общения, впитывая из их содержания мудрость предков.

Сказка и сегодня нужна нам. Она не только забавляет и развлекает, она утверждает чувство справедливости и любовь к добру, она воспитывает смелость мысли и дерзость воображения. Эти качества необходимы человеку во все эпохи, а в нашу – как никогда прежде [6].

Окрылённость мечты и благородство помыслов давно привлекают к народной сказке внимание воспитателей всего мира.

В работе «О народных сказках» В. Г. Белинский говорил о необходимости шире применять их в воспитании, ибо в доступной форме они знакомят детей с жизнью животных, людей, народной мудростью, с моральными представлениями народа.

Гениальный русский педагог К. Д. Ушинский основной идеей своего учения считал идею народности. Он писал: «Напрасно мы хотим выдумать воспитание, воспитание существует в народе столько же веков, сколько существует сам народ – с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю историю, все его лучшие и худшие качества».

К. Д. Ушинский определил воспитательную сущность сказок тем, что простота и непосредственность народного творчества соответствует таким же свойствам детской психологии. Он считал их первыми и блестящими попытками народной педагогики, никто другой не был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа.

Сказки, являясь художественно-литературными произведениями, одновременно были для трудящихся и областью теоретических обобщений по многим отраслям знаний. Они – сокровищница народной педагогики, более того, многие сказки суть сочинения педагогические, т. е. в них содержатся педагогические идеи.

К. Д. Ушинский настолько высоко ценил сказки, что включил их в свою педагогическую систему. Причину успеха сказок у детей Ушинский видел в том, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют таким же свойствам детской психологии. «В народной сказке, писал он, – великое и исполненное поэзии дитя-народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину сам верит в эти грезы» [3].

Народные сказки сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Это первое звено той цепи, которая связывает человека со всеми предыдущими

тей – подражательности, рефлексивности, – у детей воспитываются лучшие человеческие черты характера.

Учителю следует учесть, что большое количество сказок и их многообразие позволяет найти и посоветовать каждому ребёнку тот или иной пример для подражания героя сказки. Весьма важно не только найти пример, но поддержать выбор школьника. Опосредованное влияние зачастую более эффективно, нежели постоянные замечания ребёнку особенно перед классом. Ученик может рассказать о том, чем нравится ему герой, и чему бы он у него хотел научиться. Очень важно стимулировать и поощрять положительные изменения в поведении или деятельности школьников.

Фантастический сказочный мир, наполненный чудесами, тайнами и волшебством, всегда привлекает детей, даёт возможность оценивать его, выступать на стороне того или иного персонажа, т. е. активно действовать в воображаемом мире, творчески преобразуя его.

Перевоплощаясь в сказочных героев, следуя за ними, школьник получает знания о мире, о взаимоотношениях людей, проблемах и препятствиях; учится преодолевать барьеры возникающие в трудных ситуациях, искать союзников и вместе бороться за справедливость, верить в силы любви и добра.

Сказка несёт в себе положительный эмоциональный заряд, пробуждая у слушателей целую гамму ощущений: веселье, юмор, радость, смех, нежность и тут же ужас, жалость, горе.

Педагог должен акцентировать внимание школьников на том, что учиться лучше не на своих ошибках, а на опыте других. Необходимо подтвердив это примерами из сказок. Для того чтобы чего-то достичь, нужно хорошо потрудиться. Относиться к другим следует так, как хотел бы, чтобы относились к тебе другие. Помогать другим нужно бескорыстно, и тогда в трудную минуту тебе тоже помогут. Нужно уметь делиться тем, что у тебя есть. Любое дело легче делать сообща, чем одному. Только хорошее поведение и дела помогают найти настоящих и верных друзей [5].

Гуманизация процесса воспитания и обучения предвидит поиск путей оптимизации общения школьников с целью повышения его воспитывающего и развивающего воздействия на личность. Задача педагогов состоит в том, чтобы общение, как постоянная актуальная потребность ребёнка, выступала источником информации, способствующей накоплению нравственного опыта и опыта общения. Значительный резерв повышения содержательности общения, его нравственной наполняемости таит в себе народная сказка.

Роль сказки в оптимизации общения между детьми заключается в следующем:

- развитие интереса у ребят к объектам и явлениям окружающего мира;
- обострение восприимчивости и чувствительности к потребностям окружающих и желание оказать им посильную помощь;
- возникновение у школьников под воздействием благополучного кон-

питании детей. В ряде сказок он усовещевает детей на объективные условия жизни, а чаще всего – на естественные последствия дурных поступков детей; уверяет, убеждает их в важности хорошего поведения.

Познавательную и воспитательную роль сказок очень широко показал в своих работах Г. Н. Волков. По мнению ученого-педагога в сказках отражены лучшие черты народа: трудолюбие, одаренность, верность в бою и труду, безграничная преданность народу и Родине. Воплощение в сказках положительных черт народа и сделало сказки эффективным средством передачи этих черт из поколения в поколение. Отражая жизнь народа и его лучшие черты, сказки обладают такой важной характерной особенностью как народность. Следующую важную особенность выделяет Г. Н. Волков – оптимизм. Оптимизм особенно нравится детям и усиливает воспитательное значение народных педагогических средств. Во всех сказках на смену страданиям положительного героя приходит радость, причем эта радость – результат борьбы, результат совместных усилий. Увлекательность сюжета, образность и забавность делают сказку весьма эффективным педагогическим средством. В сказках схема событий, внешних столкновений и борьбы весьма сложна. Это обстоятельство делает сюжет увлекательным и приковывает к сказке внимание детей. Образность – важная особенность сказок, которая облегчает их восприятие детьми. В герое ярко показываются те черты характера, которые сближают его с национальным характером народа: отвага, трудолюбие, остроумие и т. д.

Наиболее обобщенно педагогическую роль сказок представил в своих трудах В. А. Сухомлинский. Он эффективно использовал их в воспитательном процессе, первый из советских педагогов начал широко пользоваться педагогическими сокровищами народа. Народная сказка способствует формированию определенных нравственных ценностей, идеала. Для девочек – это красна девица (умница, рукодельница,...), а для мальчиков – добрый молодец (смелый, сильный, честный, добрый, трудолюбивый, любящий Родину. Идеал для ребенка – это далёкая перспектива, к которой он будет стремиться, сверяя с ним свои дела и поступки. Идеал, приобретённый в детстве, во многом определяет – его как личность. Сказки являются важным воспитательным средством, в течение столетий выработанным и проверенным народом. Жизнь и народная практика воспитания убедительно доказывает педагогическую ценность сказок [8].

Сказочные персонажи воспринимаются не только как звери, птицы, но и как люди с определёнными чертами. У ребёнка не возникает сомнения в том, как относиться к герою сказки: ленивому, жадному, доброму, смелому. Элементарные, но важные представления об уме и глупости, хитрости и прямоте, добре и зле, героизме и трусости, щедрости и жадности, почерпнутые из сказок, складываются у него в нормы поведения.

Небольшие сюжетные произведения дают маленькому слушателю полез-

ми поколениями, да и со всем человечеством. В народной сказке сочетаются и логическая мысль и поэтический образ. Простота языка, его приближённость к разговорной речи, богатство образов, увлекательность сюжета позволяют использовать сказку в качестве замечательного этнопедагогического средства. Первый воспитательный аспект сказки – это её содержание. В них рассказывается о жизни, быте, занятиях, обычаях и нравах народа. Сказка помогает ребёнку поверить в силу добра, которое побеждает не само по себе, а путем преодоления трудностей и борьбы со злом. Сказки учат мыслить, понимать добро. Очень красив язык сказок: он певуч и поэтичен, содержит много метафор и сравнений. Образный язык, небольшие песенки вставки, красивая присказка и концовка вызывают у детей интерес к языку, стимулируя образность речи, играют большую роль в развитии языка. В сказках красочно описываются природные явления, во многих из них участвуют как дикие, так и домашние животные, приводятся задачи, загадки и их разгадки, которые расширяют кругозор, обогащают знания об окружающем мире. В сказках много пословиц и поговорок очень метких и поучительных. Идеал человека, данный в сказках, можно рассматривать как основную воспитательную цель, причём, идеал этот дифференцирован: идеал девушки, юноши, идеал ребёнка (мальчика, девочки). Исторически сложившиеся сказочные принципы – это победа добра над злом, преодоление трудностей, патриотизм, трудолюбие, взаимная поддержка и т. д. Можно выделить несколько групп сказок: сказки о животных, бытовые сказки, волшебные сказки, сатирические сказки и др. В сатирических сказках народ высмеивает безделье, желание легко получить желаемые блага («без труда вытащить рыбку из пруда»), чванство, жадность и другие человеческие недостатки. Во многих сказках воспевается удачливость, находчивость, взаимопомощь и дружба.

Передовые русские педагоги всегда были высокого мнения о воспитательном и образовательном значении сказок и указывали на необходимость их использования в педагогической работе. В. Г. Белинский ценил в сказках их народность, их национальный характер. Он полагал, что в сказках за фантазией и вымыслом стоит реальная жизнь, действительные социальные отношения. Н. А. Добролюбов считал сказки произведениями, в которых народ выявляет своё отношение к жизни, к современности. Он стремился понять по сказкам и преданиям взгляды народа и его психологию. К. Д. Ушинский также высоко ценил народные сказки. Педагогическим идеалом Ушинского являлось гармоническое сочетание умственного и нравственно-эстетического развития. По мнению педагога, эта задача может быть успешно решена, если в воспитании будет широко использован материал народных сказок. Сказки как приём убеждения широко использовал в своей педагогической деятельности и выдающийся педагог И. Я. Яковлев.

Многие его сказки составлены по образцу бытовых сказок, носят характер этических бесед, т. е. выступают как средства убеждения в нравственном вос-

1. **Байчорова, С. Х.** Гуманистическое воспитание младших школьников средствами народных сказок / С. Х. Байчорова // *Этнопедагогика и вопросы формирования личности*. – Карачаевск, 2005. – С. 28–30:
2. **Батчаева, М. А.** Узденова, Ф. М. Духовно-нравственное воспитание дошкольников / М. А. Батчаева, Ф. М. Узденова // *Нравственное воспитание на рубеже тысячелетий: проблемы, поиски, решения*. – Карачаевск, 2004. – С. 42–43:
3. **Волков, Г. Н.** *Этнопедагогика* / Г. Н. Волков. – М., 2000. – 169 с.
4. **Латышина, Д. И.** Традиции воспитания детей у русского народа / Д. И. Латышина. – М.: Школьная пресса, 2004. – 126 с.;
5. **Николаева, Н. Д.** Возможности волшебного мира сказок в обучении и воспитании / Н. Д. Николаева // *Этнопедагогика в условиях модернизации российского образования*. – Якутск, 2004. – С. 145–147.
6. **Новикова, В. И.** Использование традиций народной педагогики при воспитании доброты у младших школьников / В. И. Новикова. – Таганрог: ТГПИ. – 2000. – 20 с.
7. **Семёнов, К. Б.** Нравственное воспитание на рубеже тысячелетий, проблемы, поиски решения / К. Б. Семёнов. – Карачаевск, 2004. – 230 с.
8. **Снопова, Т. К.** Этнопедагогические средства формирования ценностных ориентаций личности / Т.К. Снопова // *Сибирский педагогический журнал*. – 2007. – № 9. – С. 203–210.
10. **Такушинова, Э. Р.** Нравственное воспитание на рубеже тысячелетий проблемы, поиски, решения / Э. Р. Такушинова // *К вопросу о роли аразинского фольклора в формировании личности*. – Карачаевск, – 2004. – С. 165–166.

УДК 314.004

К. П. Портнов

Н. В. НИКОЛЬСКИЙ – ПОСЛЕДОВАТЕЛЬ ИДЕЙ И ДЕЛ Н. И. ЗОЛОТНИЦКОГО

«Весь мир считает Менделеева создателем периодической системы элементов. Немцы не согласны с этим. Они говорят, что периодическую систему элементов впервые подметил немецкий химик Меер.» (И. Я. Яковлев в воспоминаниях современников. – Чебоксары. – 1968. – 96 с.). Часто пользовался этим изречением наш чувашский Великий Просветитель И. Я. Яковлев, когда речь заходила о представителях наций в продвижении науки вперед, о вкладе каждого народа в развитие педагогики и просвещения. «Науку двигают вперед не представители только двух или трех национальностей, а ученые всего мира, всех народов, какие существуют на земле», говорил он. Это изречение применимо и к отдельному народу, нации. Любая новая, передовая мысль,

ную информацию о растениях и природных явлениях, объясняя суть многих вещей в природе и обществе. Бесхитростные истории о животных легко запоминаются и воспроизводятся детьми, дают им простые, но жизненно важные представления о мире. Доставляя эстетическое наслаждение, сказки приучают мыслить, обобщать, проводить сравнения. Развивается речь, образное и логическое мышление, умение кратко, ёмко и красиво выразить мысль.

Персонажи сказок со своими невероятными приключениями учат, как следует и не следует вести себя в простейших жизненных ситуациях.

Удача, богатства выпадают героям сказок прежде всего за их нравственные поступки, за умение делать добро окружающим, не ожидая за это вознаграждения. Во многих сказках непременным условием счастья выступает труд. В сказках осуждается насилие, разбой, коварство, разоблачаются козни против добра. Прямо или косвенно в них выражается одобрение или осуждение поступков героев.

Сказка оказывает сильнейшее эмоциональное воздействие на ребёнка: сопереживая сказочным героям, он как бы становится соучастником событий, обретает эмоциональный опыт, в чём и состоит особая ценность сказочного вымысла.

Сказки стимулируют творчество, слушатели сказок сами превращаются в их сочинителей и исполнителей.

Таким образом, через сказки ребёнок получает не только знания о мире, о взаимоотношении людей, о проблемах, возникающих у человека в жизни, но и о путях выхода из трудных ситуаций.

Прочность и устойчивость духовно-нравственного качества зависят от того, как оно формировалось, что было вложено в основу педагогического воздействия. Для формирования любого духовно-нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно. Поэтому нужны знания, на основе которых у ребёнка будут складываться представления о сущности нравственного качества, о его необходимости и о преимуществах овладения им. У ребёнка должны появиться желания овладеть нравственным качеством, то есть важно, чтобы возникли мотивы для приобретения соответствующего духовно-нравственного качества. Знания и чувства поражают потребность в их практической реализации – в поступках, поведении, они позволяют проверить и подтвердить прочность формируемого качества.

Духовно-нравственное воспитание представляет собой сознательно организуемый процесс включения детей в разнообразные виды деятельности (общественную, патриотическую, трудовую, природоохранную, общение с другими людьми и т. д.), формирование положительных моральных отношений к этой деятельности и выработки на этой основе соответствующих лично – этических свойств и качеств. В конечном итоге нравственный облик зависит от источников, из которых черпал человек свои радости в детстве. Жизнь убеждает: если знания прошли через сердце ребёнка, отразились в его личном духовном мире, то появляется человек с честным, чутким и горячим сердцем, ясным умом и золотыми руками.

учеником Золотницкого.

Что связывало Никольского с Золотницким? Последователем каких идей, дел Золотницкого становился Никольский? Хотя Никольского с Золотницким отделяло большой возрастной период, почти 50 лет. (Годы жизни Золотницкого 1829–1880, а Никольского – 1878–1961), у них было много общего. Это и юношеские годы, учеба, выбор жизненного пути, идеи и помыслы, преданность чувашскому народу, борьба за его просвещение, благосостояние. Самое первое, что связывало Никольского и Золотницкого – это стремление к знаниям, к учебе, притом с малых лет. Связывает их и то, что они учились в одних и тех же учебных заведениях, хотя в разные годы.

Николай Иванович Золотницкий родился (1829 г.) в семье русского священника, работавшего в чувашском селе Чурашево Чебоксарского уезда Казанской губернии. Николай с детства наблюдал за чувашскими обычаями и традициями. В результате постоянного общения с чувашами Золотницкий прекрасно овладел чувашским языком. После окончания Чебоксарского духовного училища Золотницкий некоторое время учился в Казанской духовной семинарии. В 1847 г. он оставляет учебу там и поступает в историко-филологический факультет Казанского университета. Как и Никольский, в Казанском университете он увлекся и сделал жизненным кредом собирание и изучение произведений устно-поэтического творчества чувашского народа. После окончания Казанского университета в 1851 г. он работал в Казанской палате государственных имуществ, некоторое время жил в родном селе Чурашево. В 1855 г. Золотницкий выехал в г. Вятку, где служил в государственных канцеляриях, много ездил по Вятской губернии. В родной деревне и в Вятке он понял, насколько важным для России являются вопросы народного образования.

Как и Золотницкий (В 1860–1863 гг. Золотницкий был редактором «Вятских губернских ведомостей»), Н. В. Никольский в деле просвещения народа большое значение придавал печати. Изучение редакторской деятельности Золотницкого укрепляло в Никольском мысль о важности и действенности печатного слова. Именно тогда зарождалась у Никольского в голове мысль об издании газеты для чувашей. Когда появилась возможность выпустить газету, он смело решился издать газету «Хыпар».

В 1865 г. Н. И. Золотницкий, после освобождения от должности редактора, поселяется в Казани. С этого периода он всю свою жизнь, свою энергию полностью посвятил просвещению чувашского народа. В 1867 г. ему поручают руководство чувашскими школами земства Казанской губернии, а 7 февраля 1867 г. Министерство просвещения назначает Н. И. Золотницкого инспектором чувашских школ Казанского учебного округа. На этой должности он работал до 17 мая 1871 г. Благодаря неутомимой деятельности Николая Ивановича с 1870 г. в чувашских школах родной язык стал языком обучения. Это было закреплено решением Министерства просвещения России.

любое прогрессивное дело, в какой бы отрасли это не происходило – не продвигается, не достигается без участия нескольких личностей. Если даже он один, все равно он будет черпать знания, мысли, задумки предшественников, пользоваться тем богатством, фактами, которые были до него или есть.

Вся просветительская и педагогическая деятельность родоначальников чувашского просвещения и педагогики И. Я. Яковлева и Н. В. Никольского пронизаны идеями, думами, делами передовых мыслителей того времени, в особенности вдохновителя и идеолога педагогов – шестидесятников XIX столетия К. Д. Ушинского.

В статье «О народности в общественном воспитании» (опубликованной впервые в «Журнале для воспитания». – 1857. – № 7, 8) коренной закономерностью в развитии образования, просвещения К. Д. Ушинский называет народность воспитания. Ушинский требовал создать школы доступной для народа, управляемой самим народом и отвечающей его интересам. Он стремился к разработке такой системы школьного образования, которая смогла бы удовлетворить эти интересы, отразить самый дух народа, особенности национальной культуры. В статье «Родное слово» (впервые опубликован в «Журнале Министерства народного просвещения». – 1861. – № 5), он дает высокую оценку родному языку, назвав его «величайшим народным наставником», «удивительным педагогом».

Зная о диапазоне научных и познавательных интересов Н. В. Никольского, зная об удивительных стремлениях его к истоковедческим изысканиям, с большой уверенностью можно утвердить, что труды Н. И. Золотницкого для Н. В. Никольского были одними из почитаемых. Он не только глубоко изучал деятельность Золотницкого, но и является одним из последователей просветительских, педагогических идей и дел Н. И. Золотницкого. Плеяда сегодняшних исследователей и ученых выражает благодарность Никольскому и за сохранение и доведение до последующих поколений трудов Золотницкого. Деятельность Н. И. Золотницкого для Н. В. Никольского был примером, и он становился продолжателем дел, начатых им.

Никольский высоко ценил труды Золотницкого. В работе «Краткий обзор работ по этнографии чуваш» он ставил Золотницкого выше своего любимого учителя – В. К. Магницкого. «Если В. К. Магницкий старается как можно больше собрать и описать для науки этнографических фактов, то Н. И. Золотницкий прodelывает весьма важную для этнографии работу по объяснению уже известных фактов. Пользуясь данными сравнительного языковедения тюркского и финно-угорского. Золотницкий ввел изолированные до сих пор чувашские этнографические факты в общую семью урало-алтайских народов и таким образом наметил пути для выяснения взаимоотношений чуваш с тюркскими и финскими племенами. С этой стороны заслуженной известностью в русской и иностранной науке пользуются труды Н. И. Золотницкого» – писал он. Между прочим отразно отметить, В. К. Магницкий считал себя

интереса девочек к учению в школе были введены уроки рукоделия.

Книги и учебные пособия для чувашских школ Золотницкого явились золотым фондом чувашского просвещения, основой и фундаментом его становления. «Чуваш кнеге» — первый чувашский букварь, изданный дважды, в 1867 и 1870 гг. Буквы для букваря основывались на русской графике, составлен был в основном применительно к звуковому методу. Здесь он был последователем К. Д. Ушинского.

Есть у Золотницкого и другой труд, в последующем в издании такого пособия стал и его последователь Никольский. Это первый чувашский календарь – «Сьолдалык кнеге». Золотницкий его тоже, как и «Чуваш кнеге», издавал дважды: в 1867 и 1874 гг. Календарь содержит исторические сведения из жизни России. Значительное место занимали материалы о наших соотечественниках К. Минине и Д. Пожарском и др. В этих книгах отразились и методические взгляды автора, непосредственно проверенные в школах.

Работая в переводческой комиссии ПМО, Никольский составлял и издавал календари на чувашском языке – «Султалык кенеги» с 1906 по 1914 гг. – всего 9 книг.

Вне сомнения Н. И. Золотницкий является одним из основоположников эстафеты чувашского просвещения. Хотя историкам просвещения известны отдельные факты личной неприязни И. Я. Яковлева к Золотницкому, тем не менее, Яковлев продолжил дело просвещения чувашского народа на прочно заложенном Золотницким фундаменте, которого продолжил другой просветитель – Н. В. Никольский.

Н. И. Золотницкий в историю просвещения нерусских народов России вошел как один из первых основателей системы Н. И. Ильминского. В ее основе лежало использование родного языка в обучении нерусских народов.

Для Н. В. Никольского идея обучения родного языка инородцам стало делом жизни. В своих трудах «Народное образование у чуваш», «Основы инородческого просвещения» и др. он связывал успехи просвещения чувашей со второй половиной XIX в., прежде всего с «народной школой», в которой средством обучения выступает родной язык.

Н. И. Золотницкий занимался повышением педагогической и методической культуры учителей. Инспекторские поездки Николая Ивановича были связаны с многочисленными встречами с крестьянами. Говорил он с ними на чувашском языке, агитировал за обучение детей в школах. Золотницкий умело вносил свои идеи в развитие двухклассных училищ, школ повышенного типа. Так, в 1867 году в Шинерпосях было открыто двухклассное училище и оно сразу получило новое дыхание: улучшилась посещаемость учащихся, сократился отсев и повысился охват детей обучением. Для поддержания

на международные стандарты, включая переход к двухуровневому высшему профессиональному образованию, а также возможное использование в организации и контроле учебного процесса системы «зачетных единиц». В связи с этим изучение международного опыта должно стать обязательным условием.

Анализ литературы показал, что к настоящему времени накоплен значительный научный фонд и опыт практической деятельности, которые создают предпосылки для совершенствования региональных моделей интеграции отраслевых учреждений среднего и высшего профессионального образования в Алтайском крае. Так, например, в 1988 г. был создан Алтайский учебно-научно-педагогический комплекс, ставший одной из первых российских региональных образовательных структур, где удалось на практике воплотить замысел создания единой образовательной системы, объединяющей все уровни образования – от детского сада до вуза. Этот комплекс продемонстрировал возможность партнерства образовательных учреждений разного уровня и позволил в 1999 г. перейти на новый этап развития интеграции образования в крае – к созданию Алтайского университетского школьно-педагогического учебного округа [1, с. 6]. К сожалению, интеграция учреждений аграрного образования Алтайского края до сих пор не получила такого же серьезного развития. Недостаточно изучены особенности интеграции учреждений образования на уровне «аграрный техникум (колледж) – аграрный университет», недостаточно изучен международный опыт, в частности, американский опыт реализации переводных программ в системе высшего образования, что затрудняет его адекватное использование в отечественной практике.

Участие автора в российско-американских образовательных программах (JFDP, 1994-95; RSEP, 2000-01), изучение литературы и доступных веб-ресурсов позволило исследовать опыт реализации переводных программ американских местных колледжей (community college), позволяющих их выпускникам переводиться в четырехгодичные или университетские колледжи на третий курс программы бакалавриата. Переводная функция местных колледжей рассматривается многими американскими авторами как основная для этих колледжей, посредством которой они реализуют свою миссию основного учебного заведения, обеспечивающего равный доступ к высшему образованию. Подчеркивается связь с демократическими ценностями американского общества: «Местный колледж, реализующий переводные программы с университетами, – это выдающийся способ демократического общества дать возможность наибольшему числу людей разумно воспользоваться высшим образованием. Это является подтверждением того, какую уникальную ценность представляет человек в нашем обществе, а также того, что это общество имеет будущее» [2, с. 5]. Согласно Уэллман, переводная программа в бакалавриатское учебное заведение является одним из важнейших вопросов государственной образовательной политики штата, и от его решения зависят

РАЗДЕЛ VIII
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 377(73):63

В. В. Торбик

**ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ОПЫТА ПЕРЕВОДНЫХ
ПРОГРАММ АМЕРИКАНСКИХ МЕСТНЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ
«АГРАРНЫЙ КОЛЛЕДЖ – АГРАРНЫЙ ВУЗ»**

Реформы в аграрно-промышленном комплексе Российской Федерации, проводившиеся с 1991 г., сопровождались рядом негативных факторов, которые привели, в первую очередь, к значительным изменениям в кадровом составе этой отрасли, к снижению занятости в сельскохозяйственном производстве. Низкая привлекательность условий сельского труда и его оплаты в сочетании с ухудшением социальной инфраструктуры, более низкое по сравнению с городским качество общего среднего образования сельского жителя и, следовательно, неравенство возможностей получения сельской молодежью по сравнению с городской профессионального образования, особенно среднего и высшего, обуславливают отток молодежи из села. Начинается процесс старения сельского трудоспособного населения, во многих регионах ощущается дефицит молодых квалифицированных кадров. Перечисленные негативные демографические последствия особенно заметны в аграрном регионе – Алтайском крае. В связи с решением проблем сельских территорий, созданием основ устойчивого социально-экономического развития села, обеспечением высокого качества жизни сельского населения и национальной продовольственной безопасности особенно повышается роль аграрного образования.

Актуальным является вопрос обеспечения массовости и доступности аграрного образования для сельской молодежи и формирования системы непрерывного аграрного образования на основе интеграции образовательных учреждений всех уровней.

Несомненно, повышается актуальность исследования образовательных систем государств, имеющих общепризнанные достижения в профессиональной подготовке. Особый интерес представляет аграрное образование США, в частности американские региональные модели образования, и сравнительный анализ процессов интеграции образовательных учреждений различных уровней, который позволяет оценить эффективность интеграционных процессов в российском образовании, разработать некоторые рекомендации по их оптимизации. В Алтайском ГАУ взят курс на подготовку к переходу

непрерывно продолжается уже около 40 лет. Согласно результатам исследования политики согласования переводных программ всех 50 штатов [5], в 30 штатах проводится единая для всего штата политика согласования переводных программ, основанная на актах или резолюциях, принятых законодательным собранием штата; в 40 штатах при отсутствии в законодательстве штата нормативной базы относительно переводных программ ее иногда заменяют объединенные соглашения между высшими учебными заведениями всего штата, которые формулируют и поощряют сотрудничество между учебными заведениями на уровне конкретных факультетов. Мы считаем, что в Алтайском крае при реализации сокращенной программы подготовки специалистов в системе «аграрный колледж – аграрный вуз» формируется подобная политика.

Считаем целесообразным совершенствовать сотрудничество ссузов края с Алтайским ГАУ в области реализации сокращенных программ в рамках единого объединенного соглашения, которое объединило бы все учебные заведения, реализующие сокращенные программы с АГАУ, включая ссузы другого ведомственные подчинения. Необходимо дальнейшее совершенствование соответствующей нормативно-правовой базы краевого уровня, что становится более актуальным в связи с передачей образовательных учреждений среднего профессионального образования, имеющих региональное значение, в ведение субъектов РФ.

По нашему мнению, *региональная модель аграрного образования, основанная на краевых законодательных актах, позволит реализовать преимущества, на которые указывают американские авторы:*

- 1) согласованность требований к общеобразовательным дисциплинам, изучаемым в двухгодичных колледжах в рамках переводной программы,
- 2) согласованный план, определяющий последовательность изучения обязательных дисциплин на каждом уровне образования,
- 3) проведение мероприятий, способствующих переводу студентов и их адаптации в четырехгодичном колледже, таких как консультирование, финансовая помощь, жилищное обеспечение [6, с. 1].

Заслуживают внимания такие американские формы единой региональной политики, как отчетность о переводах, когда для оценки эффективности переводных программ комиссии или департаменты высшего образования штатов в обязательном порядке регулярно собирают информацию о переводах и составляют аналитические отчеты (33 штата); стимулирование и финансовая помощь для поощрения переводных программ между местными колледжами и университетами, когда в некоторых штатах переводным студентам предлагается финансовая помощь, гарантируется признание переводимых кредитных единиц или приоритетное зачисление (18 штатов); единый для всего штата справочник по согласованию переводных программ, помогающий будущим переводным студентам понимать все условия пере-

многие аспекты работы высшего образования, включая доступ, объективность, экономическая доступность и эффективность, количество и качество присуждаемых степеней. Штаты, имеющие сильные переводные программы, снижают затраты на получение степени бакалавра; расширение доступа к высшему образованию снижает неравенство в успеваемости, которое препятствует малообеспеченным студентам и представителям расовых меньшинств достигать получения степени» [3, с. 3].

Сравнительный анализ американского опыта переводных программ и опыта сокращенной программы подготовки специалистов на базе среднего профессионального образования, предлагаемой в Алтайском ГАУ, позволяет оценить эффективность последней, разработать рекомендации по ее совершенствованию. Сокращенные программы АГАУ реализуются по учебным планам с продолжительностью обучения до 3–3,5 лет (очное отделение) и 4 лет (заочное отделение), и также преследуют, среди прочих, цель расширения доступа сельской малообеспеченной молодежи к высшему аграрному образованию, что является особенно актуальным для такого крупного аграрного региона Сибири, как Алтайский край.

Образовательная система «аграрный колледж – аграрный вуз» при реализации сокращенных программ руководствуется рядом нормативных документов федерального уровня, решениями отраслевых учебно-методических объединений. Недостатком является отсутствие соответствующей нормативной базы регионального уровня, что объясняется федеральной подчиненностью Алтайского ГАУ; взаимодействие АГАУ и ссузов регулируются договорами о совместной деятельности. На краевом уровне мероприятия по развитию системы непрерывного аграрного образования, взаимодействия высших и средних специальных учебных заведений, и по созданию единой образовательной системы в АПК Алтайского края предусматривались «Программой кадрового обеспечения АПК Алтайского края на 2001–2005 гг.», принятой Алтайским краевым Советом народных депутатов в декабре 2000 г. [4, с. 173], однако некоторые ее мероприятия не были выполнены, в частности, так и не была разработана концепция единой образовательной системы в АПК Алтайского края.

Также в рамках общественной организации – ассоциации ААНОК (Алтайский аграрный научно-образовательный комплекс), созданной в 2001 г., в которую наряду со всеми ведущими аграрными научно-исследовательскими учреждениями вошли все девять аграрных ссузов края и аграрный университет, вырабатывается единый для колледжей и техникумов согласованный учебный план, дающий возможность лучше интегрировать различные уровни профессионального образования.

Вопросы моделей согласования переводных программ на уровне штата и степени участия в этом процессе государственных ведомств по-прежнему актуальны в США, хотя в некоторых штатах процесс их совершенствования

водных программ (26 штатов) [5].

С точки зрения развития интеграции учебных заведений Алтайского края в системе «аграрный колледж – аграрный вуз» несомненный интерес представляют работы американских авторов, где предлагаются принципы создания эффективных единых для всего штата соглашений о согласовании переводных программ [6], даются рекомендации учебным заведениям штатов по активизации и усилению переводных программ [3, с. 45–48].

Выделение приведенного выше положительного на наш взгляд опыта американской системы образования не означает, что в ней нет негативных сторон, нерешенных проблем. Прогнозируется снижение числа выпускников бакалавриатских программ в области сельского хозяйства и связанных с ним отраслях и, следовательно, дефицит квалифицированных специалистов в аграрном секторе [7, с. 63]. Перед американскими сельскохозяйственными колледжами стоит сложная задача реагировать на быстрые изменения в современном сельском хозяйстве и адекватно строить подготовку будущих специалистов. Вместе с тем особенности развития американской высшей школы предлагают нам интересный опыт, который при вдумчивом отношении может быть эффективно использован для решения проблем российской системы образования в соответствии с современными требованиями.

Библиографический список

1. **Лопаткин, В. М.** Интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования / В. М. Лопаткин: Монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – 162 с.
2. **Eaton, J. S.** Strengthening collegiate education in community colleges. – 1st ed. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994. – 202 p.
3. **Wellman, J. V.** State policy and community college-baccalaureate transfer. – The National Center for Public Policy and Higher Education and The Institute for Higher Education Policy, 2002. – 58 p.
4. **Сборник** законодательства Алтайского края: Офиц. изд. Алт. краев. Совета нар. депутатов и адм. Алт. края. – Барнаул: Б.и., 2000. – № 56, ч. 1: декабрь 2000 г. – 2000. – 284 с.
5. **ECS state notes: transfer and articulation policies, February 2001** / Education Commission of the States. – Denver, CO: Education Commission of the States, 2001. – 21 p.
6. **Ignash, J. M., Townsend, B. K.** Evaluating state-level articulation agreement according to good practice // Community College Review. Electronic Journal of North Carolina State University. – 2000. – Vol. 28. – № 3.
7. **Chamblee, M. T.** Leadership and the Changing Face of Agriculture. Abstract. // NACTA Journal. – 2003. – Vol. 47. – № 4 – 63 p.

РАЗДЕЛ IX
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА
СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.07

И. Т. Джинчвелашвили

**РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Введение

Согласно существующему законодательству Российской Федерации, дополнительное образование реализуется в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства. Дополнительное образование можно получить в общеобразовательных учреждениях, в учреждениях профессионального образования, в учреждениях дополнительного образования, а также посредством индивидуальной педагогической деятельности. По данным Министерства образования и науки РФ в настоящее время в системе дополнительного образования занято около 10 миллионов детей. Примерно 40% от числа обучающихся в общеобразовательных школах в течение ряда лет наряду с основными осваивают дополнительные образовательные программы в различных областях знаний и творческой деятельности [5].

В последние годы в учреждениях дополнительного образования детей получили развитие объединения социально-педагогического направления, ориентированные на коррективную и развитие психических свойств личности, коммуникативных и интеллектуальных способностей обучающихся, развитие лидерских качеств, организацию социализирующего досуга детей и подростков. Эта деятельность способствует социальной адаптации, гражданскому становлению подрастающего поколения. Возникает необходимость изучения деятельности организаций данного направления, их влияния на детей, так как эффективная работа таких организаций возможна только на основе некоторых научных рекомендаций. Незавершенность данной проблемы открывает широкие возможности для исследователей [1].

Экспериментальная база

Одной из таких экспериментальных организаций стала Иркутская областная общественная организация интеллектуального и творческого развития детей и молодежи «Байкальская академия образования». Данная организация была создана в 1999 г. и изначально называлась Малой академией. Она работала на базе средней школы №19 г. Иркутска по авторской комплексной

в соответствующем классе, администрация школы, и, в первую очередь, родители учащихся.

Исследование

С целью повышения уровня учебной мотивации учащихся старших классов общеобразовательной школы как необходимого условия развития обучаемости, в Байкальской академии образования была проведена работа по программе формирования и развития учебной мотивации с использованием курса занятий, включающих беседы, дискуссии, упражнения, тренинги. Приняли участие в диагностическом обследовании 132 человека. На предварительном этапе 58 учащихся (четыре группы из числа десятиклассников) приняли участие в формирующем эксперименте и составили экспериментальную группу. Соответственно 74 человека, не прошедших курс занятий по программе развития учебной мотивации, вошли в контрольную группу. Занятия проводились в течение учебного года еженедельно, с каждой группой отдельно, по соответствующему расписанию. Диагностическое обследование проводилось три раза: до начала работы по программе развития учебной мотивации в начале учебного года (тест), после окончания занятий в конце учебного года (ретест 1) и в середине следующего учебного года (ретест 2).

Методика

Диагностика мотивационной сферы осуществлялась по методикам «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» (Г. Н. Казанцева), «Тройные сравнения» (Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович), «Направленность на приобретение знаний» (Е. П. Ильин, И. А. Курдюкова), «Направленность на отметку» (Е. П. Ильин, И. А. Курдюкова). Выводы об учебной мотивации испытуемых были сделаны на основании результатов данных методик, давших довольно близкие и взаимодополняющие друг друга результаты, что может говорить об их надежности и валидности.

Обобщая результаты комплексной диагностики познавательной мотивации учащихся, мы выделили следующие уровни ее развития:

– высокий уровень познавательной мотивации характеризуется ориентацией на приобретение знаний с выраженной познавательной активностью, с сильными и устойчивыми познавательными мотивами, с ярко выраженным стремлением к успеху, с высокой значимостью таких ценностей как познание и интеллектуальное развитие, жизненная мудрость, творческая деятельность, образованность и рационализм;

– средний уровень познавательной мотивации отличается ориентацией как «на приобретение знаний», так и на «отметку», с достаточно сильными и устойчивыми познавательными мотивами, с умеренной познавательной активностью и стремлением к успеху, со значимостью ценностей, относящихся

программе интеллектуального и творческого развития школьников «Ученик XXI-го в.». В 2000 г. Малая академия зарегистрирована Управлением Министерства юстиции по Иркутской области как Иркутская городская общественная организация и продолжила свою деятельность, охватив несколько школ города. Через два года организация была переименована в Байкальскую академию образования и получила областной статус. В настоящее время она продолжает работу по программе «Ученик XXI-го в.», а также проводит различные развивающие мероприятия для школьников, имеющие Всероссийский масштаб.

Один из разделов программы «Ученик XXI-го в.» посвящен развитию учебной мотивации школьников и выделен в отдельную подпрограмму под одноименным названием. Программа ориентирована на учащихся старших классов общеобразовательных учреждений (школ, лицеев, гимназий), а именно, на учащихся десятой параллели, адаптирована на основе модульного курса учебной мотивации Н. И. Дереклеевой и реализуется в условиях дополнительного образования в свободное от школы время. Занятия проводятся по 2–3 часа каждую неделю в течение учебного года. В основу концепции программы положено представление о том, что данная программа, с содержащимися в ней психолого-педагогическими условиями, должна быть мотивирующей [3].

Целью программы является развитие учебной мотивации, пробуждение у учащихся желания развиваться, совершенствоваться, познавать новое. Для достижения поставленной цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Воспитание интереса учащихся к самому себе, формирование собственной культуры самопознания, саморазвития и самовоспитания.
2. Развитие желания работать над собой, постигать себя, видеть свои сильные и слабые стороны.
3. Обучение учащихся анализировать свои возможности и преодолевать трудности, противостоять непредвиденным жизненным ситуациям.
4. Подготовка учащихся к осознанию и пониманию сложностей мира взрослых.

Программа состоит из шести разделов, каждый из которых рассчитан на 5–6 занятий. Они включают в себя теоретические, практические составляющие, а также занятия самовыражения. Практически каждое занятие завершается творческим заданием, оценивать которое предлагается не только педагогу, но и самим учащимся. На следующем занятии происходит анализ творческих заданий, при этом форма оценивания самая разнообразная, однако, отметки учащимся за работу не ставятся.

Ребята учатся рассуждать, искать пути активного преодоления препятствий в процессе собственного развития. В конце изучения каждого раздела происходит обмен мнениями с учащимися о том, что было интересно или что можно изменить в занятиях для большей их эффективности.

С результатами работы с учащимися знакомятся педагоги, работающие

7. повысилась значимость учебно-познавательных ценностей;
Следует также отметить:

1. полученные результаты практически не изменились в следующем учебном году;

2. не было зафиксировано ни одного случая обратной динамики: т. е. снижения познавательной активности, обучаемости, учебно-познавательных мотивов и пр.

Библиографический список

1. **Березина, А. В.** Дополнительное образование детей. Режим доступа / А. В. Березина: <http://www.vidod.edu.ru/science/system/>

2. **Горский, В. А.** Педагогические принципы развития системы дополнительного образования детей / В. А. Горский, А. Я. Журкина // Дополнительное образование. – 1999. – № 2.

3. **Дереклеева, Н. И.** Модульный курс учебной и коммуникативной мотивации учащихся или Учимся жить в современном мире / Н. И. Дереклеева. – М.: ВАКО. – 2004. – 122 с.

4. **Проект** федерального закона «О дополнительном образовании», № 97091427-2.

5. **Федеральный Закон** Российской Федерации «Об образовании» от 13.01.96 № 12-ФЗ, Собрание Законодательства Российской Федерации – М., 1996.

6. **Федеральный Закон** Российской Федерации «Об общественных образованиях» от 19.05.1995 №82-ФЗ, Собрание Законодательства Российской Федерации – М., 1996

Повышение учебной мотивации учащихся Байкальской академии образования

Уровень учебной мотивации	Контрольная						Экспериментальная					
	Тест		Ретест 1		Ретест 2		Тест		Ретест 1		Ретест 2	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	14	18,92	15	20,27	15	20,27	11	18,97	16	27,59	15	25,86
Средний	38	51,35	36	48,65	34	45,95	26	44,83	31	53,45	32	55,17
Низкий	22	29,73	23	31,08	25	33,78	21	36,21	11	18,97	11	18,97

7. **Чепурных, Е. Е., Рожков М. И., Байбородова Л. В. и др.** Дети ради детей. Программа социальной защиты детей в деятельности детских организаций / Е. Е. Чепурных, М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М.: 1996. – 67 с.

УДК 377

А. Э. Ишкова

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ НАЧАЛЬНОГО

к активной, деятельной жизни и умению принимать обдуманые решения;
– низкий уровень познавательной мотивации проявляется в преобладании утилитарных мотивов, в отсутствии ориентации «на приобретение знаний» и на «отметку», неустойчивости мотивов, низкой познавательной активности, в ярко выраженном стремлении избегать неудачи, с высокой значимостью таких ценностей, как материально обеспеченная жизнь, наличие верных и хороших друзей, получение удовольствий, жизнерадостность, исполнительность.

Результаты

Сравнивая результаты контрольной и экспериментальной групп по основным диагностическим методикам в первичном (до начала занятий по развитию учебной мотивации) и вторичном исследовании (после формирующего этапа), получили следующие результаты.

Комплексный анализ результатов диагностики познавательной мотивации у учащихся Байкальской академии образования показал статистически значимые изменения в распределении испытуемых по уровням познавательной мотивации. Результаты приведены в таблице.

Мы видим, что количество учащихся с низкой учебной мотивацией сократилось практически вдвое с 36% до 19%, за счет них увеличилось количество учащихся со средним уровнем мотивации, однако также возросло количество учащихся с высоким уровнем учебной мотивации на 9% за счет учащихся со средней учебной мотивацией. Таким образом, 15 человек (28%) из экспериментальной группы показали рост учебной мотивации. В контрольной группе учебная мотивация менялась незначительно, но имеется тенденция к увеличению количества учащихся с низкой учебной мотивацией.

Выводы

Таким образом, в ходе проведенной нами экспериментальной работы в виде курса занятий по развитию учебной мотивации в условиях дополнительного образования, мы получили следующие результаты:

1. доказали принципиальную возможность повышения учебной мотивации в условиях дополнительного образования;
2. количество учащихся с низким уровнем познавательной мотивации снизилось на 10 человек (17%), средний уровень показали на 5 человек больше (9%), высокий уровень показали также на 5 человек больше (9%).
3. возросла интенсивность познавательной потребности в общей сложности у 20 человек, что составляет около 35% экспериментальной группы;
4. устойчивость учебно-познавательных мотивов повысилась на 25%;
5. у 20% учащихся выросла направленность на приобретение знаний;
6. боязнь неудачи снизилась у 31% учащихся, на столько же увеличилось количество учащихся со стремлением к успеху;

методов исследования. Исследовательская компетентность как свойство личности характеризует человека профессионально-активного, что невозможно представить вне *деятельности*. *Деятельностный* компонент включает наличие исследовательских умений. Исследовательские умения – это умения: осуществлять научный поиск; разрабатывать замысел, логику и программу исследования; отбирать научные методы и умело их применять; проводить эксперимент; обрабатывать, анализировать в виде научного текста полученные результаты; формулировать выводы; успешно представлять работу.

Творческий подход является несомненной составляющей исследовательской деятельности обучающихся. Это означает выход за рамки алгоритмов, правил, постоянный поиск с использованием нестандартных идей и заданий учащимися и педагогами. Вопрос взаимосвязи творчества и исследования является спорной проблемой психологии. Концепции творчества Д. Б. Богоявленской, Л. С. Выготского доказывают их взаимообусловленность, основанную на интеграции репродуктивной и продуктивной деятельности обучающихся [2; 3]. В них находит подтверждение идея о возможности включения всех обучающихся в исследовательскую, креативную деятельность и достижения результатов в развитии их интеллектуальных и творческих способностей. Таким образом, творческий подход в познавательной деятельности является условием развития исследовательской компетентности учащихся.

Процесс развития исследовательской компетентности педагогов и обучающихся, по нашему мнению, можно представить в виде модели. Поиск модели развития исследовательской компетентности потребовал тщательного рассмотрения современных психологических и дидактических теорий. Базовыми подходами для разработки *модели развития исследовательской компетентности* педагога и учащихся явились концепции системного понимания педагогической действительности и теории деятельностного подхода [4], которые позволили разработать общую структуру модели и выделить ее компоненты. Процесс развития исследовательской компетентности педагогов и учащихся, согласно системному подходу, представляет организованную целостность. С учетом вышесказанного, мы выделили следующие компоненты модели: цель и задачи, закономерности и принципы, содержание, формы, методы и средства педагогической деятельности, ее результат (рисунок).

Цель является системообразующим компонентом исследуемого процесса, обеспечивающим его целостность. Она направлена на развитие исследовательской компетентности субъектов образовательного процесса. Успешное достижение цели предполагает формирование у обучающихся умений самостоятельно приобретать новые знания в различных сферах деятельности, использовать научные методы познания, формулировать проблемы и предлагать пути их решения, приобретать устойчивые навыки работы с научной

И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследования мнения работодателей на предмет сформированности профессиональных навыков обнаруживает в целом приемлемую оценку специализированной подготовки рабочих и специалистов начального и среднего звена. Между тем, оценка уровня сформированности некоторых компетенций специалистов начального и среднего звена (по пятибалльной порядковой шкале) весьма невысока. Например, организованность и дисциплинированность на работе – 3,7 балла; ответственность при выполнении заданий – 3,5 балла; самостоятельность в принятии решений – 3,5 балла; стремление к самосовершенствованию – 2,9 балла; уровень общей образованности и способность к саморазвитию – 2,8 балла [1, с. 161].

Полученные данные свидетельствуют о необходимости поиска средств и методов формирования дополнительных компетенций у учащихся с целью повышения конкурентоспособности на рынке труда. Педагогический опыт показывает, что перспективными специалистами являются те, у кого на должном уровне сформированы исследовательские знания и умения.

Изучение опыта работы учреждений начального и среднего профессионального образования показывают, что в теории рассматриваются, а на практике реализуются лишь отдельные и разрозненные компоненты формирования и развития исследовательской компетентности. Сохраняется противоречие между социальной потребностью в рабочих и специалистах, владеющих исследовательской компетентностью, позволяющей ориентироваться в постоянно изменяющейся социальной, трудовой среде, анализировать и оценивать свой профессиональный уровень, и отсутствием адекватных социально-педагогических условий ее формирования.

Данное противоречие обусловило необходимость развития *исследовательской компетентности педагогов и учащихся*.

Исследовательскую компетентность рассматриваем как интегральное качество, выражающееся в осознанной готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на усвоенной совокупности знаний, умений, навыков и способов деятельности.

Исследовательская компетентность показывает уровень развития мыслительных процессов и исследовательскую активность: видеть и вычленять проблемы, строить предположения об их разрешении, уметь поставить задачу; выдвигать гипотезы и обосновывать их решение; удерживать одновременно несколько смыслов сложных явлений, событий, высказываний.

В состав *когнитивного* компонента исследовательской компетентности включаем группы необходимых знаний: знания материала учебных предметов; знания об организации и проведении исследования; знания научных

литературой, ее анализа и отбора, умения аргументировано доказывать правомерность собственного мнения.

Анализ процессуальной стороны исследовательской компетентности позволил нам выявить закономерности, определяющие педагогические условия развития исследовательской компетентности: развитие личностного потенциала учащихся посредством исследовательской деятельности; зависимость исследовательской компетентности учащихся от исследовательской направленности обучения; обусловленность эффективности организации исследовательской деятельности гуманистическим характером взаимодействия педагога и учащихся; зависимость процесса развития исследовательской компетентности учащихся от профессиональной готовности педагога к руководству исследовательской деятельностью.

Моделирование осуществлялось нами на основе соотнесения функциональных и педагогических принципов – системы основных требований к построению образовательного процесса. *При этом педагогическими принципами развития исследовательской компетентности являются:*

- *принцип научности* – информационный материал должен быть достоверными и соответствовать данным науки;
- *принцип проблемности* – создание педагогом проблемных ситуаций;
- *принцип доступности* – организация обучения на уровне реальных интеллектуальных и учебных возможностях обучаемых;
- *принцип поэтапности* – управление исследовательской деятельностью на всех уровнях организации работы учащегося.

Значимым компонентом модели является организация процесса исследовательской деятельности. Для того чтобы создать условия для самостоятельной, творческой исследовательской деятельности обучающимся необходимо провести подготовительную работу.

Учащийся должен владеть необходимыми знаниями, умениями навыками (стартовые ЗУН) в содержательной области исследования. Ему необходимы специфические умения и навыки исследования для самостоятельной работы. Для этого предусматриваем организацию и проведение факультатива «Исследовательская деятельность», разработанного по принципу проектирования модульных образовательных программ. Цель обучения: создание условий для формирования и развития у обучающихся интеллектуальных и практических умений в области исследовательской деятельности; применения исследовательских умений и навыков в профессиональной деятельности. В таблице представлен элемент модульной программы «Исследовательская деятельность», формулируется цель обучения, результаты обучения, критерии оценки деятельности. Жестко структурированная спецификация модуля создает необходимые условия для организации такой деятельности обучающихся, при которой получаемая информация не просто формально усваивается, а составляет часть внутреннего ресурса обучающегося. Разрабатываемые учебные и оценочные материалы являются обязательным

- умения общаться;
- умения работать с другими;
- умения решать проблемы;
- умения пользоваться современными технологиями.

На занятиях педагог выступает в роли организатора учебного процесса, а не является источником готовых знаний для обучающихся, выполняет функцию координатора и партнера, стимулируя творческое мышление обучающихся.

При организации образовательного процесса выделены несколько направлений исследовательской деятельности учащихся:

- *Учебно-исследовательская работа:* написание рефератов, докладов с использованием материалов собственных исследований; подбор экспериментального исследовательского материала для теоретических и практических занятий производственного обучения; выполнение экспериментальных лабораторных работ; выполнение исследовательских заданий во время прохождения производственной практики на предприятиях города; курсовые работы и дипломные проекты.

- *Научно-исследовательская работа:* выполнение заданий, лабораторных работ, квалификационных работ, курсовых работ и дипломных проектов, содержащих элементы научных исследований; выполнение индивидуальных исследовательских заданий во время прохождения практики.

- *Исследовательская деятельность учащихся во внеучебное время:* работа учащихся в научном обществе, участие в исследованиях совместно с руководителями; выступления с докладами и сообщениями по материалам исследований.

Для создания исследовательской среды предполагаем наличие *материально-технического* обеспечения, который делим по направлениям: информационный – фонд библиотеки, Интернет, аудио и видеоматериалы, медиатека; технологический – компьютерная и мультимедийная техника с программным обеспечением, аудио-видео техника; учебно-методический – кабинеты, лаборатории для проведения исследований, компьютерный класс; учебно-методические материалы для организации и проведения исследований.

Создание исследовательской среды в образовательном учреждении – процесс, требующей хорошей подготовки педагогов. Включение педагога в область исследовательской деятельности становится необходимым компонентом повышения его квалификации. На начальном этапе – эта форма самообразования и активного обмена опытом. Впоследствии – организация и проведение *спецкурса для педагогов – «Педагог-исследователь»*. Цель спецкурса – повышение уровня подготовленности педагогов к научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности; определение путей и способов организации собственного научного исследования. В повы-

Стандарт модульной программы «Исследовательская деятельность» (Модуль 1)

Наименование модулей	Общая компетентность модуля	Академический кредит	Результат	Критерии оценки деятельности
Модуль 1 Структура исследовательской деятельности, ее планирование и условия реализации	После изучения модуля учащийся сможет определять общие понятия исследовательской деятельности, объяснить технологию проведения исследования, подбирать соответствующие методы исследования	11 часов	Результат 1: Определять общие понятия исследовательской деятельности и ее структуры	А. Общее понятие исследовательской деятельности дано верно. Б. Структура исследовательской деятельности названа верно.
			Результат 2: Объяснять технологию проведения исследований	А. Этапы проведения исследований названы верно. Б. Объяснение каждого этапа дано верно. В. Требования к каждому этапу исследования названы верно.
			Результат 3: Подбирать соответствующие методы исследования	А. Формы исследовательской деятельности названы верно. Б. Методы исследования перечислены полностью. В. Практическое применение исследовательских навыков представлено четко.

компонентом модуля.

Модульно-компетентностный подход в процессе организации исследовательской деятельности обеспечивает субъект-субъектное взаимодействие участников педагогического процесса, что создает специфическую и благоприятную среду для развития исследовательской компетенции.

Для развития личностных качеств, способствующих развитию исследовательской компетентности в образовательный процесс включаем факультатив для учащихся «Ключевые компетенции», состоящий из модулей: «Общение», «Работа с другими», «Решение проблем», «Саморазвитие».

Обучающий курс предназначен для развития у обучающихся:

- умения эффективно работать в группе;

УДК 371

Е. Б. Цибизова

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КРАЕВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ КРУПНОГО ГОРОДА

Развитие местного самоуправления как связующего звена между государством и обществом, является важной задачей гражданского общества в России. В связи с этим, одно из основных требований времени к российской образовательной системе – переход от гражданского образования школьника вообще, независимо от его места жительства, к образованию представителя конкретного территориального социокультурного сообщества, в частности городского.

Проблемой современного гражданского образования школьников в России является отсутствие системы подготовки гражданина как участника местного самоуправления. Особенно остро вопрос становления местного самоуправления стоит в городах, так как «местное» – это, прежде всего, «городское самоуправление». На протяжении десятилетий урбанизация в нашей стране не признавалась, как один из основных процессов формирования человека, перед системой образования не ставилась задача воспитания горожанина. Современная урбанизация привела к росту преимущественно крупных городов мегаполисов [1], в которых обостряются процессы адаптации людей к городскому образу жизни. В нашей работе под термином «город» подразумеваются, в первую очередь, крупные и крупнейшие города, мегаполисы.

Сложившееся положение мы рассматриваем, как проблемное, когда юный горожанин не использует предоставляемые городом возможности как условия социальной мобильности, профессионального роста и личностного развития. Неумение ориентироваться в социально-культурной среде города, неосведомленность о возможностях города как среды для личностного и профессионального роста, отсутствие интереса к истории города, незнание основ городского самоуправления нарушает процесс формирования основ гражданственности.

На сложности воспитания ребенка в городской среде указывали
С. Т. Щацкий, С. И. Гессен, В. Н. Сорока-Росинский.
Анализ работ А. В. Мудрика, Т. Н. Мальковской, В. Г. Бочаровой, М. М. Плоткина и других авторов показал, что воспитание горожанина становится неотъемлемой частью развития личности. Решение этой задачи не может обойтись без изучения истории и современности родного города. Краеведение способствует становлению юного горожанина, как успешного

шении уровня исследовательской компетентности педагогов используется: обучающие семинары, педагогические мастерские, педагогические научно-технические чтения, научно-практические конференции, курсы повышения квалификации, декады методических комиссий. В ходе семинаров, заседаний методических объединений, научно-практических конференций педагоги обсуждают свои идеи в области исследований, возможность их реализации в процессе образовательной деятельности, создаваемый учебно-методический и дидактический материал, позволяющий раскрыть исследовательские качества обучающихся. Научно-исследовательская деятельность педагогов является важным фактором оптимизации процесса управления исследовательской деятельностью обучающихся.

Успешность развития исследовательской компетентности педагогов и обучающихся в образовательном учреждении начального и среднего профессионального образования зависит от следующего комплекса условий: оказание педагогам и обучающимся необходимой научно-методической помощи, связанной с повышением их теоретического уровня в области исследований; реализация педагогических технологий, основанных на компетентностном подходе; развитие личностного потенциала обучающихся.

Уровнями сформированности исследовательской компетентности являются: минимальный, медиальный, высокий; а критериями – когнитивный, мотивационный, личностный.

Основной характеристикой личности с высоким уровнем исследовательской компетентности является постоянная потребность и способность к самосовершенствованию, познавательная активность, самостоятельность.

Практическое внедрение модели развития исследовательской компетентности позволит повысить эффективность подготовки рабочих и специалистов в системе начального и среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. **Боровик, Г. А.** Развитие исследовательских умений и навыков студентов колледжа как фактор подготовки компетентного специалиста среднего звена / Г. А. Боровик // *Инновации в среднем профессиональном образовании*. – М.: Изд.дом. «Новый учебник», 2004. – С. 159–163.
2. **Богоявленская, Д. Б.** Пути к творчеству. – М., 1981 – 96 с.
3. **Выготский, Л. С.** Психология развития как феномен культуры. – М.: Лабиринт, 2001 – 477 с.
4. **Выготский, Л. С.** Собр. соч. в 6-ти томах – Т. 3 – М. – 1982–1984.

разных учреждений; формирование положительной мотивации педагогов и школьников к организации и участию в краеведческой работе, способствующей становлению активной гражданской позиции юного горожанина. Проектирование условий проводилось на всех уровнях от концептуального до процессуального, [2] что представлено на рисунке.

В ходе опытно-экспериментальной работы, на первом этапе мы определили исходное состояние школьного краеведения в муниципальном образовательном пространстве г. Новокузнецка. Анализ выявил наряду с положительным опытом и некоторые негативные тенденции:

- дискретность краеведческого материала, раскрывающего отдельные стороны жизни города, что лишает его целостного образа;
- отсутствие преемственности в преподавании краеведческих курсов;
- неподготовленность педагогических кадров, отсутствие у самих учителей знаний об истории, культуре и современности города.

Изучение уровня краеведческой подготовки педагогов показало, что 81% учителей истории и обществознания г. Новокузнецка испытывают затруднения в краеведческой работе с учащимися. В их числе учителя называют: отсутствие методической литературы (88% от числа опрошенных), «нет методической помощи педагогам» (83%); «нет обучающих курсов для педагогов» (66%); «слабая краеведческая подготовка педагогов» (61%).

Диагностика знаний школьников об истории и современности г. Новокузнецка проводилась с помощью контрольно-измерительных материалов – тестовых заданий, разработанных автором, и показала, что у большинства они находятся на низком уровне. Школьники затрудняются назвать источники изучения жизни города, не имеют практического опыта по освоению социального пространства окружающей городской среды, не обладают полноценными знаниями о системе местного самоуправления, о своих правах и обязанностях.

Изучение мотивации школьников с помощью разработанного нами диагностического опросника выявило, что в целом тяга к изучению истории и современности города достаточна сильна, но ведущими мотивами выступают любопытство, интерес к новым знаниям. Им значительно уступают мотивы интереса к жизни города и значимости краеведческих знаний. Метод контент-анализа показал, что большинство учащихся не знакомы с современным экономико-социальным положением Новокузнецка и не осознают его значение в жизни страны и Сибирского региона, что затрудняет выстраивание жизненной и профессиональной перспективы ребенка.

Следующий этап опытно-экспериментальной работы был направлен на создание системы краеведческой работы, объединяющей образовательные учреждения, учреждения культуры, институты местного самоуправления и общественные организации и позволяющей включить школьника в различные виды краеведческой деятельности, которые способствуют освоению им городской культуры, и его становлению, как гражданина города и страны.



Проектирование организационно-педагогических условий гражданского образования школьников

члена каждого конкретного городского сообщества.

Нами установлено, что социально-педагогический потенциал краеведения в гражданском образовании школьников состоит в следующем:

- знакомство со структурой и значением в жизни городского сообщества органов местного самоуправления, с правами и обязанностями горожанина, воспитания понимания необходимости активного участия в жизни местного сообщества и самоуправления;
- овладение определенной суммой знаний об истории и современности города, опытом самостоятельного изучения города и участия в его жизни и на этой основе формирование ценностного отношения к своему месту жительства, воспитанию уважительного отношения к его жителям.

Отметим, что краеведческая деятельность по воспитанию чувства гордости и любви к родным местам традиционна в педагогической практике и давно используется в воспитании гражданина. Краеведческая деятельность по обучению правам и обязанностям гражданина, как жителя города, в нашем исследовании рассматривается впервые.

Использование потенциала краеведения будет возможно при условии построения в муниципальном пространстве целостного педагогического процесса гражданского образования средствами краеведения. При этом возникает вопрос, а что собственно такое «средства краеведения»? Анализ литературы (Н. Е. Щуркова, В. А. Сластенин, И. Ф. Харламов, В. С. Селиванов) позволил нам определить «средства краеведения», как разнообразную деятельность школьников по изучению истории и современности родного города.

Для построения целостного педагогического процесса гражданского образования средствами краеведения выявлены организационно-педагогические условия, к которым относятся: разработка нормативно-правового обеспечения; определение содержания краеведческой работы; взаимосвязь всех видов краеведческой работы со школьниками в пространстве интеграции

экскурсия, учебная и читательская конференция, выставка творческих достижений, тематические недели. Так, совместно с избирательной комиссией и депутатами Совета народных депутатов была проведена «Неделя местного самоуправления».

Важным элементом процесса гражданского образования средствами краеведения является разработанный автором курс «Мой город – Новокузнецк». Почему курс предназначен для учащихся 9-го класса? Хотя уже с первого класса школьник должен включаться в посильную деятельность по освоению пространства родного города, до определенного возраста он не может в полном объеме воспринимать материал об урбанизации, как важном процессе современности, о городе как феномене социально-экономической жизни общества, о гражданских правах и обязанностях горожанина, как участника местного самоуправления. Школьники 9-го класса, заканчивая курс основной школы, в полной мере могут воспринимать материал курса «Мой город – Новокузнецк», раскрывающий историю и современность родного города.

Координация краеведческой работы учреждением дополнительного образования позволяет объединить учебно-познавательную деятельность с игровой и досуговой. Воплощением стали соревновательные формы, в которых участвуют большое количество школьников, объединенных увлекательностью действия, возможностью выявить лучших и сильнейших. Ценность мероприятий повышается, если они проводятся не разово, а в системе и охватывают учащихся разного возраста. В МОУ ДОД «ДЮЦ «Орион» ежегодно проводится районный творческий конкурс «Историческое родословие» (5–6 класс), массовая игра «Городское ориентирование на улицах города» (7–8 класс).

Ученики 9–11-го классов, которые изучают или уже изучили материал курса «Мой город – Новокузнецк» становятся участниками ежегодной районной краеведческой олимпиады. За годы своего становления олимпиада стала не просто соревновательным мероприятием, но образовательным процессом, олимпиадным краеведческим движением. На всех этапах, от школьного и до районного, она подводит результаты очередного ежегодного цикла совместной деятельности большого количества учащихся, учителей, педагогов дополнительного образования Центрального района, содержательно объединяя общее и дополнительное образование. Наиболее массовым и потому самым значимым является школьный этап олимпиады. Первый этап олимпиады играет важную роль в становлении интереса школьников к краеведению.

Участники районной краеведческой олимпиады выполняют как теоретическое задание (тестовые и творческие), так и практическое (выполнение и защита самостоятельной работы по выбранной теме), которое является домашним заданием. Самостоятельную работу школьники выполняют по предложенному плану, при ее подготовке учащимся оказывается помощь в выборе темы, подборе литературы, поиску специалистов и в организации

Первым шагом стало проектирование содержания краеведческой работы. Основы городского краеведения заложили профессор И. М. Гревс и его ученик Н. Н. Анциферов. В настоящее время формируется новая область знаний – «городское краеведение» или «градоведение» – познание родного края в границах города и ближайшего его окружения, прилегающих к городу территорий, где проживает городское население [3]. В становлении «градоведения» существуют проблемные вопросы, такие как нарушение комплексности краеведения и условность и размытость понятия «край» [4]. Не менее важны проблемы «начала», «масштабов», «субъектов» и «смысла» региональной истории [5]. Наше исследование предлагает собственный комплексный подход к изучению города при выборе, которого вышеперечисленные проблемы снимаются. Чтобы понять развитие города, необходимо рассматривать город как феномен социально-экономической жизни общества на основании комплексного подхода [6].

При проектировании содержания гражданского образования средствами краеведения, его целостность сохраняется при опоре каждого последующего уровня на предыдущий. Последовательность работы по построению содержания проводилась, от общего к частному и в результате воплотилась в содержание программы и учебно-методического комплекса «Мой город – Новокузнецк» для учащихся 9-го класса. Учебно-методический комплекс – материальный носитель не только содержания школьного краеведения, но и его методической основы и является значимым инструментом познания и организации учебного процесса.

Выбор «средств краеведения» как основных видов деятельности учащегося потребовал выбора подхода к краеведческому образованию школьника. В настоящее время в теории и практике образования имеют место два основных подхода к организации школьного краеведения: введение факультативного курса и краеведческого материала в учебные предметы и реализация краеведения, через внешкольную и внеклассную работу. Заметим, что полноценная реализация задач гражданского образования возможна только при соединении этих двух подходов в системе краеведческой работы. Координационным центром работы стало учреждение дополнительного образования МОУ ДОД «ДЮЦ «Орион», что соединило школьное и дополнительное образование, органично объединив учебную, внеклассную и внешкольную работу.

Учебно-познавательная деятельность школьников не только дает им определенный объем знаний по истории и современности Новокузнецка, но и развивает способности ученика, воздействует на формирование ценностного отношения к родному городу. Она реализуется через включение краеведческого материала в общеобразовательные учебные предметы и введение курсов дополнительного образования, а также факультативных и элективных курсов краеведческого содержания для учащихся всех ступеней школьного образования. Формы реализации учебно-познавательной деятельности: урок,

созданные для всех ступеней школьного образования. Соответственно с увеличением набора программ, выросло и число учащихся, занимающихся краеведческой работой. Соревновательные мероприятия подводят итоги освоения краеведческих программ и позволяют школьникам проверить свои знания и умения. Значительно расширилась номенклатура учреждений города, участвующих в краеведческой работе со школьниками, что расширило социальный опыт школьника.

Результативность опытно-экспериментальной работы по личностным критериям развития школьника отслеживалась в группе учащихся 9-х классов, так как именно в этой возрастной группе апробировался и внедрялся краеведческий курс «Мой город – Новокузнецк», изучалась эффективность использования учебного пособия и рабочей тетради. Девятиклассники участвовали в проектной работе по поисковому решению проблем местного сообщества, осваивали опыт практической деятельности по самостоятельному постижению истории и современности города.

На формирующем этапе работа проводилась в экспериментальных и контрольных 9-х классах. Анализируя полученные результаты можно сделать вывод, что в экспериментальной группе уменьшилось количество учащихся, имеющих низкий уровень знаний по истории и современности города, и увеличилось количество учащихся в группах со «средним» и «высоким» уровнем. В ходе экспериментальной работы проводилась апробация учебно-методического комплекса «Мой город – Новокузнецк». 88% школьникам краеведение при изучении курса «Мой город – Новокузнецк» показалось более интересным, чем они ожидали и только 3% менее интересным.

Анкетирование учащихся показало удовлетворительный уровень знаний школьников о городском самоуправлении. 79% респондентов в будущем собираются обязательно принять участие в городских выборах. 86% школьников указало, что именно от жителей города зависит – каким будет его жизнь. Исследование направленности и уровня мотивации школьников к овладению знаниями о городе, опытом практической деятельности по изучению истории и современности города, желания участвовать в решении проблем местного сообщества показало, что здесь произошли значительные положительные. Метод контент-анализа выявил выраженную тенденцию в изменении отношения к городу, поводом для гордости становится не факт личного проживания в Новокузнецке, а история и достижения города, учащиеся лучше стали понимать роль города в экономической и социальной жизни Сибири и страны.

Таким образом, система краеведческой работы явилась практическим воплощением целостного процесса гражданского образования средствами краеведения в условиях крупного города. Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации организационно-педагогических условий гражданского образования средствами краеведения в условиях крупного города показали, действенность избранной модели и правильность выбранных методических

встреч с ними. Результаты работы защищаются публично, к защите готовится доклад. Участие в подготовке к краеведческой олимпиаде и в ее соревнованиях обеспечивает эффективное усвоение процедуры самостоятельного исследования.

Учебно-познавательная, игровая и досуговая деятельность, безусловно, вооружают школьников знаниями и умениями, способствуют формированию положительного отношения к городу и нельзя отрицать их эффективность в воспитании юного новокузнецанина. Но они лишены главного – возможности учащегося непосредственно участвовать в жизни города, создавать свой неповторимый продукт творчества, востребованный другими горожанами, что возможно при организации проектной и исследовательской работы.

Учебно-исследовательская деятельность учащихся является эффективным средством краеведения в процессе гражданского образования. Формы ее реализации – краеведческое общество, исследовательская конференция. Данная практическая деятельность, направленная на создание новых культурных ценностей является мощным средством развития личности.

Необходимые умения и навыки школьники получают при изучении курса «Основы учебно-исследовательской работы» (автор Е. Б. Цибизова). После выполнения исследования, результаты представляются на конференции в устной форме в виде доклада. Опыт работы изложен автором в пособии «В помощь юному исследователю родного края».

В концепции гражданского общества понятие «гражданин» раскрывается через понятие «участие», т. е. через взаимодействие горожанина с различными общественными и другими организациями в деятельности по преобразованию городской среды, что возможно при организации проектной работы. Основой проектной работы стало взаимодействие учреждений и организаций города, общее руководство осуществляло учреждение дополнительного образования МОУ ДОД «ДЮЦ «Орион». Так, только в проекте «Подари городу памятник», участвовали: школы, гимназия, центральная городская библиотека им. Н. В. Гоголя, городское краеведческое общество, Совет народных депутатов, методический центр городского Дворца культуры, художественно-экспертный совет при управлении архитектуры, газета «Кузнецкий рабочий», телерадиокомпания «10 канал». Таким образом, кроме непосредственного продукта – представленного на суд экспертов и общественности проекта памятника – школьники получили опыт взаимодействия с различными учреждениями, расширили свое социокультурное пространство.

Итак, в ходе опытно-экспериментальной работы в муниципальном образовательном пространстве создана система краеведческой работы, которая установила социальные связи между членами городского сообщества, наладила сотрудничество разных организаций, объединенных общей целью – воспитание юного новокузнецанина. Система позволила реализовать преимущество содержания краеведческой работы через программы,

подходов к ее построению.

Библиографический список

1. **Сенявский, А. С.** Российская урбанизация: некоторые историко-методологические проблемы / А. С. Сенявский // Урбанизация в формировании социокультурного пространства. М.: Наука, 1999. – С. 153–164.
2. **Колесникова, И. А.** Педагогическое проектирование / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
3. **Туманов, В. Е.** Три составные части школьного краеведения / В. Е. Туманов // Наследие и современность. Информационный сборник. – 2002. – Вып 11. – С. 3–13.
4. **Сейненский, А. Е.** Краеведение в школьном историческом образовании [Электронный ресурс / А. Е. Сейненский. – Электронный информационно-методический журнал «ИМиДЖ». – 2007. – № 5. – Режим доступа: image.websib.ru/05/text. – 07.05.2007.
5. **Стрелова, О. Ю.** Учебники по региональной истории: становление нового жанра / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории в поликультурном обществе и пограничных территориях: Материалы международного семинара. – Хабаровск : Издат. дом «Частная коллекция», 1999. – С. 60–68.
6. **Нещадин, А. А.** Феномен города: социально-экономический анализ / А. А. Нещадин, Н. И. Горин. – М.: Издательство «Изограф», 2001. – 239 с.

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

УДК 371.11.08

Г. В. Бурцева

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ СИСТЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ КУЛЬТУРЫ: ИЕРАРХИЯ ЦЕЛЕЙ**

Развитие российской системы социально-художественного образования актуализирует проблему повышения качества обучения специалистов в условиях вузов искусств и культуры, в том числе по направлению подготовки 071301 «Народное художественное творчество», квалификации «Художественный руководитель хореографического коллектива, преподаватель». Повышение качества обучения специалиста-хореографа влияет на имидж и престиж конкретного преподавателя, и учебно-образовательного учреждения в целом.

Гипотеза нашего исследования состояла в том, что если спроектировать и реализовать программно-целевую систему обучения специалиста-хореографа, содержащую:

- выявление потребностей хореографической практики на современном этапе и факторов качества обучения специалиста-хореографа;
 - построение дерева целей повышения качества обучения специалиста-хореографа (инновационные цели);
 - разработку адекватной дереву целей исполняющей программы (содержание);
 - адаптацию управляющей программы к специфике исполняющей программы (инновационные педагогические коммуникации),
- то качество профессионального обучения повысится по индикаторам:
- психологическая готовность к профессиональной деятельности в контексте современного хореографического творчества;
 - технологическая готовность к профессиональной деятельности в контексте современного хореографического творчества;
 - профессиональная культура.

Опытно-экспериментальной базой исследования стала Алтайская государственная академия культуры и искусств (АлтГАКИ), в которой в течение шести лет проводилась реальная опытно-экспериментальная работа со студентами хореографического факультета. Вспомогательными базами были Алтайский краевой колледж культуры (АККК), ФПК АлтГАКИ, курсы повышения квалификации преподавателей ДМШ, ДШИ краевого методического

ния с позиций единства двух составляющих управления качеством обучения специалиста-хореографа: рационалистическая подсистема (программно-целевой подход) и поведенческая подсистема (мотивационное управление);

– МПЦУ позволяет устойчиво формировать мотивацию объекта (субъекта) обучения к профессиональному труду на основе механизма действия оптимального мотивационного комплекса $ВМ > ВПМ > ВОМ$, где $ВМ$ – внутренняя мотивация, базирующаяся на мотивационной сфере личности, $ВПМ$ – внешняя положительная мотивация, $ВОМ$ – внешняя отрицательная мотивация;

– установлен ее научный потенциал для решения вопросов понятийно-терминологической сущности функционального состава управления, его структурно-иерархического единства в условиях специального обучения хореографа;

– определена ценность знаний МПЦУ, которые обладают всеми признаками методологии технологического процесса обучения специалиста-хореографа. В структуру знаний входят установленные предписания и нормы, в которых фиксируется содержание и последовательность этапов управленческой деятельности, и разработанная уровневая шкала профессиональной компетентности, которая позволяет выразить качественно-количественные характеристики измеряемых параметров фактически выполненной деятельности и уровня развития педагогической системы в целом;

– программно-целевой подход определяет научно-обоснованную логику решения исследуемой педагогической проблемы (многоуровневый анализ и как результат – построение дерева инновационных целей; разработка исполняющей программы; разработка мотивационно-управляющей программы и ее реализация в условиях многоуровневого планирования, многоуровневой организации, многоуровневого контроля, многоуровневого регулирования);

– с помощью МПЦУ можно провести экспертизу и определить уровень развития педагогической системы по научно-обоснованным параметрам (цели специального обучения, содержание специального обучения, педагогические коммуникации в системе «студент-хореограф – педагог-хореограф»);

– накоплен опыт использования МПЦУ в решении проблем профессиональной подготовки специалиста-хореографа, в частности в решении педагогической проблемы управления развитием творческого мышления студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки [3].

Анализ факторов, влияющих на качество обучения специалистов-хореографов, позволил обобщить наиболее характерные для вузовской практики проблемы.

1. Низкий уровень психологической готовности студентов к самообразованию и самостоятельному применению получаемых профессиональных знаний и навыков в опыте.

2. Низкий уровень технологической готовности к саморегуляции

кабинета по учебным заведениям комитета администрации Алтайского края по культуре и туризму. Всего в эксперименте участвовало 685 специалистов-хореографов (преподаватели вузов культуры, колледжей культуры, школ искусств, студенты, руководители и участники хореографических коллективов).

Началом проектирования программно-целевой системы обучения специалиста-хореографа (ПЦСОСХ) послужил анализ потребностей хореографической практики в культурном пространстве Сибирского региона, который выявил неадекватность традиционной системы профессионального хореографического образования запросам на практическую компетентность в области современных направлений хореографии (джаз, модерн, клубный танец и др.). На основании анкетирования и опроса ведущих специалистов и руководителей хореографических коллективов в исследовании было установлено, что сегодня полностью отсутствует российская образовательная система обучения танцовщика и хореографа в области современной хореографии. Правда сейчас во многих городах России созданы центры современной хореографии, в том числе в Волгограде, Екатеринбурге, Новосибирске, Владивостоке, Красноярске, Санкт-Петербурге, Москве, на базе которых проектируется образовательная деятельность любителей и профессионалов-хореографов.

Специальная образовательная программа апробируется на факультете современного танца в Гуманитарном университете г. Екатеринбурга. Этот факультет был открыт в 2001 г. В процессе обучения техникам современного танца широко применяются формы мастер-классов, которые проводят практики-педагоги, приглашенные из-за рубежа, но это дорогое удовольствие для студентов, и не всякий в нашей стране, к сожалению, может позволить себе заплатить за элитное образование.

Идея создания новой практико-ориентированной формы реализации высшего образования с опорой на углубленное изучение современных видов хореографического искусства в Алтайской государственной академии культуры и искусств потребовала от разработчиков обращение к методологическим знаниям, позволяющим оптимально управлять проектированием художественно-педагогических систем в творческом вузе. Наш опыт проектирования базировался на концепции мотивационного программно-целевого подхода (МПЦУ), разработанного профессором И.К. Шалаевым [1; 2].

Целесообразность использования МПЦУ в проектировании целей и содержания новой хореографической специализации обусловлено следующими факторами:

– теория обладает принципами научности, системности, целостности, что позволяет обосновать проектирование и реализацию системы обучения специалиста-хореографа как процесса многоуровневого педагогического управления;

– определена высокая эффективность данной концепции для исследова-

лении стрессовых ситуаций.

Для исследования не столь важно, на каком конкретном предметном материале идет обучение, и какое количество профессионально-художественных задач перерешает студент, как быстро он это сможет сделать. Смысл качественного учения, по мнению автора, заключается в повышении веры и оптимизма в отношении своих профессионально-творческих возможностей. С позиций данного контекста педагогического управления проектируется система целеполагания в профессиональном обучении, направленная на повышение качества обучения специалиста-хореографа.

Освоение системы целей происходит в рамках конкретных хореографических дисциплин. При проектировании всех подцелей предусматривается опора на формирование знаний в рамках блока общегуманитарных и общепрофессиональных наук (философия, социология, литература, народное художественное творчество, история искусств и др.). Исходная позиция к осознанию смысла понятия «качество обучения специалиста-хореографа», определила в дальнейшем выбор состава содержания и иерархии целей по технологии МПЦУ.

Прежде всего, необходимо, соответствуя логике решения педагогической проблемы, сформулировать главную цель (ГЦ): обеспечить оптимальный уровень качества обучения специалиста-хореографа в условиях проектируемой специализации «Современная хореография». Следствием достижения генеральной цели с учетом соответствия специалиста-хореографа социальному запросу могут служить:

- конкурентоспособность специалиста-хореографа в сфере профессионально-художественных услуг – КСХ;
- имидж специалиста-хореографа в социуме – ИСХ.

Таким образом, эти две стратегические цели сами могут являться признаками качества обучения специалиста-хореографа в условиях педагогического эксперимента и могут быть выражены в отслеживании показателей притока студентов в вуз на специализацию.

Подструктура ведущих целей определяет конечные результаты обучения, обеспечивающие качественную профессиональную подготовку выпускника вуза:

- обеспечение условий для усвоения системы специфических знаний и умений по блоку «Современная хореография» как интеллектуально-действенного основания развития творческого мышления – ЦП1;
- обеспечение условий для усвоения системы специфических навыков по блоку «Современная хореография» как средства к более ясной профилизации – ЦП2;
- обеспечение условий для усвоения опыта хореографического творчества как проектно-созидательной деятельности – ЦП3;
- обеспечение условий для усвоения профессиональной культуры в

жизненных и профессионально-художественных стрессовых состояний, что отражается на качестве восприятия, запоминания и воспроизведения танцевального материала.

3. Отсутствие навыков анализа и рефлексии, приводящих к объяснению затруднений в обучении танцу.

4. Слабое осознание сущности хореографического творчества как проектно-созидательного коллективного труда, как следствие, неудовлетворительно развиты проектировочные способности.

5. Слабая общая эмоционально-пластическая выразительность студентов.

6. Слабый интеллектуально-художественный уровень и эрудиция.

7. Отсутствие четких критериев оценки компетенций и профессионально-личностных качеств специалиста-хореографа, влияющих на эффективность процесса его профессионализации.

8. Низкий уровень знания научной теории самого вопроса.

9. Недостаточное количество научно-методической литературы по исследуемой теме.

Выявление состава проблемного поля в рамках исследуемой темы подготовило переход к следующему этапу опытно-экспериментальной работы: проектирование алгоритма научно обоснованной декомпозиции дерева целей управления качеством обучения специалиста-хореографа.

Исследование исходит от подхода к понятию «качество обучения» как выражение сущностной конкретности специалиста-хореографа, благодаря которой он является именно этим, а не иным субъектом профессиональной деятельности, что его отличает от других. Важными составными качества обучения является не то, что студент делает на занятиях, а то, как он это делает (активно или вяло, с интересом или безразличием, осознает или не осознает, преобразовывает или копирует, участвует или остается безучастным и т. д.). Благодаря признаку «качество обучения» каждый студент мыслит и действует особенно.

Качество обучения – это интегральная характеристика, отражающая диапазон и уровень профессионального образования в творческом вузе, выражающая степень удовлетворения специалиста образовательными и культурными потребностями (уровень преподавания, качество содержания знаний, компетенций, качество материально-технических условий обучения, качество комфорта окружающей среды, степень осознанности обучения и др.) в соответствии с запрограммированными целями обучения и развития. Качественное обучение должно давать возможности будущему специалисту-хореографу быть востребованным на рынке образовательных услуг и возможности получать послевузовское образование различного уровня. Качественное обучение общепрофессиональным и специальным дисциплинам, по всей вероятности, должно влиять на качество жизни будущего специалиста, его культурный досуг, проявление духовных потенциалов в достойном преодо-

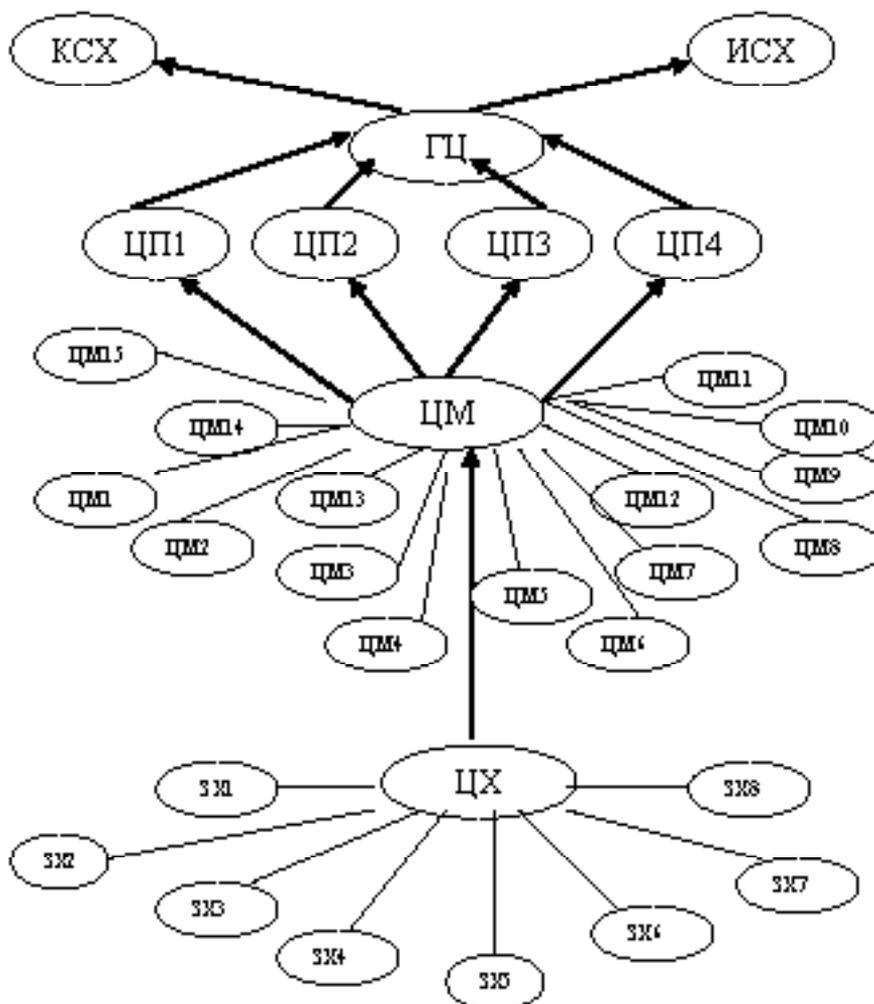
- обеспечение условий для осмысления понятия «самоактуализация» – ЗХ3;
- обеспечение условий для развития художественного интеллекта и эрудиции – ЗХ4;
- обеспечение условий для развития творческой рефлексии и эмпатии – ЗХ5;
- обеспечение условий для осмысления содержания понятия «работоспособность и трудолюбие в хореографическом искусстве» – ЗХ6;
- обеспечение условий для достижения устойчивой профессиональной мотивации к обучению – ЗХ7;
- обеспечение условий для развития адекватной самооценки – ЗХ8.

Подструктура целей технологической готовности (ЦМ) включает их совокупность, связанную с формированием предметно-конкретных знаний, умений и способов профессиональной деятельности будущего выпускника с учетом ГОС ВПО в области культуры и искусств:

- обеспечение условий для достижения оптимальной результативности в области общегуманитарных и общепрофессиональных наук – ЦМ1;
- обеспечение условий для достижения оптимальной результативности обучения в рамках блока «Современная хореография» по индикаторам:
 - знание роли современного (джазового) танца в системе профессионального хореографического образования (ЦМ2);
 - знания истории развития и преподавания современного (джазового) танца (ЦМ3);
 - знания и умения техники, стиля и манеры исполнения основных элементов (от простейших форм до законченной композиции) танца (ЦМ4);
 - знания методов преподавания современного (джазового) танца (ЦМ5);
 - знания правил использования движений, построение учебных комбинаций, отдельных частей урока и урока в целом по блоку «Современная хореография» (ЦМ6);
 - знания и навыки ведения уроков современного (джазового) танца (ЦМ7);
 - знания и навыки ведения танцевальных занятий в коллективах различных форм и жанровых направлений (ЦМ8);
 - знания и навыки сочинения учебных этюдов и сценических форм современного (джазового) танца (ЦМ9).

Исходя из федеральных требований к видам профессиональной деятельности, которые призван выполнять специалист социокультурной сферы, в состав дерева целей, вошли следующие подструктуры:

- обеспечение условий для достижения оптимальной результативности в научно-исследовательской деятельности – ЦМ10;
- обеспечение условий для достижения оптимальной результативности



Иерархия целей управления качеством обучения специалиста-хореографа

контексте социума – ЦП4.

Важная подструктура целей включает обеспечение психологической основы качественного обучения (образования) специалиста-хореографа, его готовности к обучению в творческом вузе. В данную подструктуру входят измеряемые параметры совокупности признаков профессионализма будущего специалиста-хореографа и мотивационной сферы, соответствующие показаниям оптимального функционирования педагогической системы и активно востребованные в хореографической практике:

- обеспечение условий для осмысления содержания понятия «личные ценности» – ЗХ1;
- обеспечение условий для осмысления содержания понятия «гуманизм и человечность» – ЗХ2;

профиль деятельности, ответственность, подчиненность подразделений, объединенных общим управлением для выполнения всех целей организации. Она обеспечивает выполнение общих и конкретных функций управления, сохраняет вертикальные и горизонтальные связи и разделение управления.

Среди традиционных типов структур управления выделяются иерархические (линейная, функциональная, линейно-штабная, функционально-штабная, дивизиональная) и органические структуры (матричная, свободная). Каждая из организационных структур имеет свои преимущества и недостатки. Ни одну структуру нельзя назвать лучшей, так как ни одна из базовых организационных структур не обеспечивает решения задачи сосредоточения всех усилий на поддержке и реализации цели. Некоторые недостатки могут быть устранены путем использования двух или более типов организационных структур одновременно. При этом необходимо дополнить структуру механизмами координации и коммуникации, которые требуются для эффективного выполнения стратегии организации.

Большинство исследований, посвященных проблематике разработки структур управления, описывают опыт работы образовательных учреждений без анализа преимуществ и недостатков сложившихся почти стихийно организационных структур. Очень часто в понятие структуры управления образовательной системой вкладывается лишь распределение обязанностей по разным уровням иерархии управления.

Современное высшее учебное заведение представляет собой сложную и комплексную систему со всеми присущими ей характеристиками. В рамках вуза решается множество задач, спектр которых включает в себя: учебные вопросы; проблемы фундаментальной науки; сферу стратегического управления, и еще массу других областей. Каждое крупное направление деятельности вуза образует самостоятельную подсистему, причем выделяется в составе одного и того же учебного заведения различное число подсистем и принципов их формирования. Все эти подсистемы взаимосвязаны и их функционирование подчинено общим целям высшего учебного заведения. Именно поэтому при разработке структуры управления образовательного пространства учебного заведения нет смысла изучать отдельную подсистему, не представляя ее роли и места в масштабе всего вуза. В то же время, нельзя рассматривать само высшее учебное заведение в отрыве от национальной высшей школы, в которой оно существует, поскольку в значительной степени те функции, которые реализует отдельный вуз, являются отражением функций всей системы высшей школы и формируются на основе национальной

в художественно-творческой деятельности – ЦМ11;

– обеспечение условий для достижения оптимальной результативности в педагогической деятельности – ЦМ12;

– обеспечение условий для достижения оптимальной результативности в научно-методической деятельности – ЦМ13;

– обеспечение условий для достижения оптимальной результативности в организационно-управленческой деятельности – ЦМ14;

– обеспечение условий для достижения оптимальной результативности в экспертно-консультационной деятельности – ЦМ15.

В наглядно-графическом изображении дерево целей управления качеством обучения специалиста-хореографа в условиях проектируемой педагогической системы выглядит следующим образом (рисунок).

Краткое резюме. Полное представление о целях нашего исследования на основе использования знаний МПЦУ позволило определить измеряемые параметры профессионализма специалиста-хореографа в логической структуре «хочу – могу – делаю – получаю», разработать адекватную этим параметрам исполняющую программу, реализация которой обеспечила надежный перевод исследуемой педагогической системы в новое более высокое качественное состояние.

Библиографический список

1. **Шалаев, И. К.** Программно-целевая психология управления качеством образовательного процесса в вузе / И. К. Шалаев: Учебное пособие. – Барнаул: БГПУ, 2007.

2. **Шалаев, И. К.** Программно-целевая психология управления / И. К. Шалаев: учеб. пособие. – Барнаул: БГПУ, 2006.

3. **Бурцева, Г. В.** Развитие творческого мышления специалиста-хореографа / Г. В. Бурцева: Монография. – Барнаул, АГУ, 2001.

УДК 378.147

И. В. Маричев

СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ МОРСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Организационная структура или структура управления является одним из факторов, определяющих эффективность управления любой системой.

Структура управления или организационная структура – это главный инструмент управления, регламентирующий состав, величину, размещение,

образования; образовательная территория и образовательное оснащение; научно-методическое обеспечение [2].

Повысить эффективность такой сложной образовательной системы можно только путем адекватного регулирования многообразных связей между различными видами деятельности в ней. Разрабатывая структуру управления образовательным пространством морского академического комплекса, необходимо рассмотреть отдельные составляющие компоненты комплексного управления и объединить их в единое целое на основе единого информационного пространства.

Все компоненты должны быть обеспечены необходимым уровнем взаимодействия, нацеленного на максимальное использование всех ресурсов. Каждый из компонентов структуры выполняет специфические функции, не свойственные остальным, без реализации которых невозможно достижение общих целей функционирования образовательного пространства в целом. Участие каждого компонента в общем функционировании является обязательным. Рассмотрим кратко основные компоненты структуры управления образовательным пространством.

Каждый компонент имеет собственный механизм и свою природу: экономическую, организационную, правовую, социальную.

Правовой механизм, призван осуществлять регулирование правоотношений между субъектами образовательной деятельности. В правовом механизме следует, по нашему мнению, особо выделить следующие группы правовых норм:

- федеральные нормативно-правовые акты;
- нормативно-правовые акты государственных органов субъектов Российской Федерации;
- нормативно-правовые акты органов местного самоуправления;
- локальные нормативно-правовые акты, принимаемые образовательными учреждениями;
- правовые международные нормы, регулирующие правоотношения в морской деятельности, учет которых необходим при планировании учебной деятельности высшего и дополнительного профессионального морского образования.

Вуз относится к образовательным учреждениям, является юридическим лицом и отличается от иных образовательных учреждений тем, что реализует программы высшего профессионального образования. Управление МГА осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и «Уставом МГА», утвержденным Министром транспорта РФ 9 октября 1998 г. При необходимости, отдельные стороны деятельности МГА (в рамках, предоставленных ей действующим законодательством) могут регламентироваться иными локальными актами, не противоречащими «Уставу МГА» и подлежащими регистрации в установленном порядке в качестве дополнений

политики в области высшего образования, роли и задач, которые возлагают на вуз государство и общество в целом.

Морское образование занимает большое место в образовательном пространстве страны. Во исполнение Постановления Правительства РФ «Об университетских комплексах», Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., одобренной распоряжением Правительства РФ, и на основании решений, принятых Минтрансом России и Росморречфлотом, в целях оптимизации сети подведомственных образовательных учреждений и расходов на их содержание были созданы единые образовательные комплексы на базе подведомственных федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования путем присоединения к ним федеральных государственных образовательных учреждений среднего профессионального образования в качестве обособленных структурных подразделений (филиалов). Указанные образовательные комплексы осуществляют многоуровневую непрерывную подготовку специалистов по программам начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования, а также реализовывать программы повышения квалификации и переподготовки морских специалистов.

ФГОУ ВПО «Морская государственная академия им. адм. Ф. Ф. Ушакова» является крупнейшим учебным заведением водного транспорта на Юге России, выпускающим морских специалистов. Образовательное пространство ФГОУ ВПО «Морская государственная академия им. адм. Ф. Ф. Ушакова» представляет собой академический комплекс, состоящий из головного вуза, 4 подразделений в других городах – Ростов, Астрахань, Севастополь, в котором обучается около 8–ми тысяч человек и работает 1,5 тысяч персонала.

Современный морской академический комплекс обладает заметной спецификой, ориентируясь не только на Российские стандарты, но и на международные конвенции, действующие в торговом мореплавании, поэтому существующие традиционные подходы к разработке организационной структуры не могут в полной мере обеспечить эффективность управления таким образовательным учреждением.

Учет специфики управления образовательным пространством морского академического комплекса приводит к необходимости осмысления структуры управления как культуры организации, взаимодействия руководства, сотрудников, учащихся и их родителей. Признание субъектности всех участников образовательного пространства предполагает его развитие.

Под образовательным пространством морского академического комплекса мы понимаем совокупность условий, обеспечивающих функционирование образовательных процессов в нем, среди которых выступают: нормативная документация; экономические условия; сфера запроса и применения результатов образования; размещенная на носителях информация содержания образования; педагогические кадры; контингент получателей содержания

альных способностей людей, безотносительно к тому, к какой социальной группе они относятся.

Все виды внебюджетной деятельности государственного вуза могут быть объединены в три основные направления: образовательная деятельность (до-вузовская, вузовская и послевузовская подготовка); научно-исследовательская (выполнение НИР и ОКР по заказам органов власти, предприятий и организаций; реализация научных разработок и информации; продажа патентов и лицензий; организация платных конференций и семинаров); предпринимательская деятельность вуза (реализация и сдача в аренду основных фондов и имущества; издательская деятельность; рекламная деятельность через собственные СМИ и др).

Существование в государственном вузе двух различающихся по источникам финансирования видов образовательной деятельности – бюджетной и внебюджетной – выдвигает целый комплекс теоретических и прикладных проблем, которые необходимо учитывать при разработке структуры управления образовательным пространством морского академического комплекса.

Основными составляющими следующего механизма – организационного являются: структурный, организационно-административный и информационный компоненты. Каждый из перечисленных компонентов включает в себя ряд положений, выполнение которых является гарантией качественной подготовки будущих морских специалистов.

Структурный включает: взаимодействие субъектов развития; структурное управление вузом; стратегическое управление; материально-техническое, учебно-методическое и кадровое обеспечение.

Организационно-административный подразумевает: стандартизацию (СМК); программно-целевое планирование (сертификация, лицензирование (национальное, международное), аккредитацию).

Информационный охватывает: информационный маркетинг; мониторинг; информационное обеспечение.

Указанные выше правовой, экономической и организационный механизмы одновременно являются и социальными. Во-первых, они должны учитывать социальные факторы, социальное значение принимаемых и реализуемых решений; во-вторых, организационно-распорядительные, правовые и экономические факторы обязательно сочетаются с социальными. Так, регулирование состава кадров, их подготовка, переподготовка, повышение квалификации имеют большое социальное значение в сфере управления образовательными услугами вузов.

Механизм социального развития высшей школы является неотъемлемой частью государственных перспективных и текущих планов и программ, разрабатываемых на всех уровнях управления высшим образованием, включающим в себя, в частности:

– план научно-технического развития и организации высшей школы;

к «Уставу МГА».

В целях надлежащего функционирования образовательных комплексов морского и речного транспорта необходимо законодательно закрепить их статус как «специализированных». Это обусловлено отсутствием в настоящее время нормативного акта, который отражал бы существующую специфику подготовки командных кадров флота в специализированных образовательных комплексах, где курсанты плавательных специальностей обеспечиваются бесплатным питанием, обмундированием, проживают при учебном заведении, носят установленную форму одежды, несут дежурную службу, выполняют утвержденный распорядок дня и т. д.

Следующим механизмом в структуре управления образовательным пространством выступает экономический. Государственный вуз выступает субъектом экономики, потребляющим как бюджетные, так и внебюджетные средства. Как экономический субъект вуз является товаропроизводителем, развивающимся и функционирующим на принципах смешанной экономики в условиях товарно-денежных отношений.

Важнейшим дополнительными источниками финансирования государственного вуза являются платные образовательные услуги, научно-исследовательские и консалтинговые работы, предпринимательская деятельность. Рассмотрение государственного вуза как хозяйствующего субъекта рыночной экономики обуславливает необходимость анализа социально-экономических условий, характерных для рыночных отношений в образовательной сфере.

При разработке структуры управления образовательным пространством морского академического комплекса, менеджменту вуза необходимо отчетливо представлять структуру и природу финансовых потоков организации, обеспечивая тем самым стабильность и устойчивость организации в условиях возрастания конкурентной борьбы на образовательном рынке.

Принимая во внимание развитость филиалов в плане материально-технического обеспечения (тренажерное оборудование, электронные библиотеки и др.) возникла необходимость в создании стабилизационного фонда, который образуется из средств, формируемых из взносов филиалов, за счет внебюджетной деятельности. Средства фонда в дальнейшем направляются на развитие конкретной деятельности конкретной структуры в соответствии с планом развития комплекса.

Существует два основных источника финансирования образования: государственное финансирование из бюджетов всех уровней и внебюджетная деятельность вуза.

Государственное финансирование по целому ряду причин должно играть доминирующую роль в общей системе финансирования. Только в этом случае возможно наиболее полно обеспечить доступность образования, добиться в известных пределах равных возможностей воспроизводства интеллекту-

Необходимо отметить, что все компоненты образовательного пространства не могут рассматриваться как взаимоисключающие. Все они равноценны и равнозначны. Их взаимодействие ведет к усилению ресурсного обмена, расширению поля взаимодействия субъектов образовательного пространства. Учет структурных компонентов обеспечивает качественное изменение педагогического потенциала системы.

При построении структуры управления образовательным пространством необходимо учитывать интегративный характер целей деятельности академического комплекса, многофункциональность (СПО, ВПО, ДПО), что выражается в многообразии связей между субъектами.

В связи с расширением академического комплекса, открытием ряда филиалов, встает задача их продуктивной взаимодействия. Филиалы вуза отличаются от головной части своего учреждения местом расположения. Этот признак является системообразующим компонентом его образовательного пространства. Он вызывает изменения конкретного содержания других признаков, что придает филиалу свою специфику и требует специальной подготовки руководителя данного образовательного учреждения. Подготовка и переподготовка руководителей филиалов и других структур, включенных в единый академический комплекс особенно актуальна.

Существующая структура Южного регионального центра дополнительного профессионального образования в системе образовательного пространства морского вуза могла бы быть расширена дополнительным направлением – переподготовкой педагогических кадров (в том числе преподавателей для морских лицеев и колледжей) и подготовкой руководителей для работы в сфере образования (головной вуз, филиал). Появление подобной структуры позволило бы повысить уровень подготовки педагогических кадров, работающих в филиалах и руководителей образовательных структур разных уровней управления. Открытие дополнительной структуры на базе существующего центра, нацеленной на подготовку высококвалифицированного руководителя, можно рассматривать как компонент модернизации структуры управления образовательным пространством вуза.

Описанная структура управления образовательным пространством морского академического комплекса (состав компонентов, характер связей и способов взаимодействия между ними) направлена на обеспечение развития этого пространства, возрастание качества планируемой деятельности достижения социально-педагогических эффектов, т. е. наращивание педагогического потенциала образовательной среды и обогащение личностного потенциала участников образовательного процесса.

К сказанному следует добавить, что *структура развития образовательного пространства морского академического комплекса должна быть мобильной, адекватной социально-культурной среде организации, гибко реагировать на изменения в окружающей среде, своевременно включать в*

- план организации труда и персонала;
- план социальных мероприятий в системе высшей школы, в том числе строительство объектов социально-культурного, образовательного (тренажерные центры) медицинского назначения.

Механизм взаимодействия с внутренними партнерами подразумевает работу с академическим персоналом и персоналом обеспечивающих служб, направленную на:

- изменение социально-демографической структуры коллектива;
- совершенствование условий и охраны труда;
- улучшение социально-культурных, жилищно-бытовых условий преподавателей и студентов;
- установление в коллективе вуза благоприятного психологического климата и др.

Механизм взаимодействия с внешними партнерами подразумевает деятельность с:

- потребителями образовательных услуг;
- потребителями специалистов (предприятия), результатов НИР, продукции, услуг;
- родственниками обучающихся;
- с образовательными учреждениями в системе непрерывного морского образования.

Механизм взаимодействия на международном уровне включает деятельность, связанную с международными судоходными компаниями, где студенты проходят плавательную практику. В их число входят: Новошип-крюинг, Юником-Новороссийск, Валмарс, Ипотекцентр, Карди, Альфа Марин Крю Сервис, Эпсилон сервиз, BGI, Columbia Ship management LTD и др.

Все подсистемы образовательного пространства морского академического комплекса объединены единым информационным пространством, что является необходимым условием функционирования данной системы. Информационное и научное обеспечение развития образовательного пространства морского академического комплекса рассматривается нами как общесущностное условие функционирования образовательного процесса.

Под информационным обеспечением образовательного пространства мы понимаем системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного, научного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей.

Единое информационное пространство образовательного комплекса позволяет обеспечить различных субъектов не только сугубо специфичной информацией, но и интегративной, объединяющей в себе сведения о субъектах, результатах и деятельности в целом комплексе воздействий образовательного пространства.

Сегодня в обществе формируется сознание того, что в современных условиях положение человека, его материальное и моральное благополучие, возможность реализовать себя, будут во многом зависеть от его образования и уровня развития способности к самообразованию.

Рыночные отношения в обществе принципиально изменили характер и цели труда, выросла его интенсивность и напряженность, требуется высокий профессионализм и ответственность работников. Образование работающего населения является источником обеспечения устойчивого экономического роста предприятия и страны в целом. Молодые люди после получения начального профессионального образования часто не могут найти работу и добиться социального признания в обществе, т. к. работодателю требуются более квалифицированные кадры. Появляется необходимость переподготовки, переобучения кадров. Необходимо постоянно совершенствоваться в профессии, быть готовым к разнообразным видам профессиональной деятельности, проявляя активность, способность себя реализовать в различных видах работ.

В работе И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко «Что ждет работодатель от профессионального образования» приводятся результаты, проведенных ими исследований, которые показывают, что предприятия нуждаются, в первую очередь, в рабочих кадрах высокой квалификации: 5–6 разряды. Это отмечают 81% опрошенных респондентов. Средний уровень квалификации (3–4 разряды) востребован 28,6% работодателями. Следует подчеркнуть, что в настоящее время около 70% выпускников системы НПО страны получают 3 разряды и 30% – четвертые, что значительно отличается от пожеланий работодателя. 85,7% работодателей предпочитают иметь рабочие кадры с наличием среднего (полного) общего образования [1, с. 16].

На своих предприятиях работодатели хотели бы видеть рабочих, подготовленных:

- в системе НПО – 61,9%
- в системе СПО – 71,4%
- на производстве – 38,1%.

Интерес работодателей к более высокому уровню подготовки рабочих вполне закономерен. Если суммировать их ожидания, то современный рабочий видится им как имеющий полное среднее образование, высокий разряд, владеющий дополнительными навыками – все эти элементы одной и той же складывающейся системы нового отношения к кадровым перспективам развития производства.

Нельзя не заметить, что работодатели предпочитали бы ставить на рабочие места выпускников СПО. Мотивы данного предпочтения требуют специального дополнительного изучения и выводят на вопрос связанный с необходимостью интеграции систем НПО и СПО. Позиция «Вузовского

управленческую практику инновационные технологии.

Данная структура позволяет организации эффективно взаимодействовать с внешней средой, продуктивно и целесообразно распределять и направлять усилия всех субъектов образовательного пространства и достигать своих целей с высокой эффективностью.

Благодаря описанной структуре образовательное пространство морского академического комплекса приобретает новое свойство – интегративность. Усиление взаимосвязей и взаимозависимостей внутри образовательного пространства приводит к появлению эффекта взаимодополнительности, что в конечном счете способствует более высокому уровню подготовки будущих специалистов.

Учитывая динамику развития производственно-технической базы морского транспорта России, в частности, прогноз роста количества судов и тоннажа флота в этом десятилетии, проблема укомплектования российских судов обострится и потребуются: во-первых, увеличить ежегодный прием в учебные заведения и, во-вторых, законодательно закрепить обязанность молодого специалиста, подготовленного за счет средств федерального бюджета. Для решения поставленных задач необходимо совершенствовать структуру управления образовательным пространством морского академического комплекса.

Библиографический список

1. **Малиночка, Э. Г.** Актуальные проблемы педагогики / Э. Г. Малиночка. Новороссийск: МГА имени адм. Ф. Ф. Ушакова, 2007. – 196 с.
2. **Маричев, И. В.** Морская академия в образовательном пространстве / И. В. Маричев. Монография. – Новороссийск. МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2006.

УДК 374.05.011

А. Г. Мальчик, Г. А. Павлючков

ИНТЕГРАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ГОУ СПО ЮРГИНСКИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ)

Среди основных целей и задач образования, провозглашенных в Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг. отмечена необходимость обеспечения условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем обновления структуры и содержания образования, развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ, формирования системы непрерывного образования.

Системообразующим фактором непрерывного профессионального образования выступает его целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех подсистем и процессов. В Законе РФ «Об образовании» система образования трактуется как совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием. Тем самым подчеркивается не организационно-структурная основа, как раньше в жестко централизованной системе образования, а, прежде всего его содержательная основа. Это понимание определяет целесообразность содержательно-структурного подхода к построению системы непрерывного профессионального образования, который означает приоритетность построения содержания непрерывного образования перед его организационными формами.

Возможны два направления анализа построения системы непрерывного образования. Первое – это рассмотрение отдельно существующих структур как элементов системы профессионального образования и определение возможностей их реорганизации и создание новых структур, для совершенствования существующей системы. Второе – это рассмотрение непрерывного профессионального образования как системы образовательных процессов (образовательных программ), направленных на обеспечение становления и дальнейшего развития профессионализма специалистов в соответствии с их личностными потребностями и социально-экономическими требованиями.

Мы считаем, что необходимо учитывать эти два направления. Причем приоритетным необходимо рассматривать непрерывное профессиональное образование с содержательной стороны, а лишь потом определение организационных структур.

Теория и практика интеграции различных видов и типов образовательных учреждений отражают в основном количественную сторону, в то время как возникновение новых социально-экономических условий развития образования в целом и потребностей общества ставят во главу угла качественную сторону данной проблемы. В связи с этим, в настоящее время делаются попытки осуществления более глубоких и сложных уровней интеграции всех компонентов учебного процесса, что является реализацией принципа единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Интеграция элементов в единую систему – это подчинение их целостным, стержневым свойствам системы, которые в педагогической деятельности могут проектироваться и целенаправленно достигаться. Интеграция – это единство многообразного, для которого характерна стройная, соразмерная согласованность целого и входящего в него частей, компонентов, такое их взаимодействие, в котором каждый элемент имеет условия для полной реализации своих возможностей. Профессиональное образование неизбежно должно будет стать в скором времени глубоко интегрированной многоуровневой системой. Си-

лобби» о том, что учреждения СПО следует рассматривать как первую степень высшего образования (младших инженеров) в ответах работодателей не просматриваются.

Интересна система подготовки специалистов начального и среднего профессионального уровня за рубежом.

В Финляндии получили широкое распространение лицеи. После окончания школы в лицей поступает 53% школьников. Срок обучения – 3 года, оно завершается обязательным единым государственным экзаменом. Для поступления в высшее учебное заведение необходимо дополнительно окончить соответствующие лицейские курсы по конкретным предметам. В вузы поступает ежегодно 5–7% выпускников лицеев. Большой процент поступающих в образовательные учреждения среднего профессионального образования, где обучение платное – от 4 до 15 тыс. евро. Законодательно установлено, что в средних профессиональных учебных заведениях Финляндии студенты могут получить одну или несколько из 52 специальностей по 7 направлениям. Основная задача средних профессиональных учебных заведений этой страны – подготовка рабочих кадров для промышленных предприятий и учреждений, бизнеса [2, с. 213].

Интеграция средних специальных учебных заведений с вузами осуществляется у нас в стране уже длительный промежуток времени и в различных формах. Имеется большой и положительный опыт у некоторых учебных заведений. Говоря об интеграции учреждений ВПО и СПО, необходимо отметить, что в соответствии с Международной стандартной классификацией образования российское СПО представляет собой доуниверситетское высшее образование. Однако, как утверждают американские специалисты в области образования: «В следующем десятилетии от 50 до 60% всех рабочих мест будут требовать такого образования, которое обычно дается в колледжах» [2, с. 216].

Так не лучше ли сейчас в плотную заняться вопросом интеграции СПО и НПО.

Интеграция обучения – это органичное слияние содержания, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса в целях достижения его эффективности.

В профессиональном образовании сегодня реализуются различные модели непрерывного образования. Построение системы непрерывного профессионального образования – проблема чрезвычайно сложная. В том числе, создание системы непрерывного образования потребует в перспективе коренной перестройки всего содержания образования. На этом этапе основными противоречиями являются противоречия, обусловленные корпоративностью, ведомственной разобщенностью образовательных структур, их замкнутостью и самоизоляцией во многих аспектах их деятельности: содержательном, организационном, кадровом и др.

по профессии Повар.

Выпускники колледжей должны быть умелыми исполнителями, а также руководителями среднего производственного звена. Такие требования работодателей еще более усиливают идею интеграции начального и среднего профессионального образования. В связи с этим подготовка специалистов в колледжах требует изменения содержания обучения и применения новых педагогических технологий.

Для подготовки специалистов разработаны интегрированные образовательные программы, при этом выпускники получают рабочую профессию и специальность с квалификацией технолога. Содержание подготовки рабочих высокой квалификации и технологов одного и того же профиля во многом совпадают, что позволяет устранить дублирование учебного материала и сократить сроки подготовки специалистов. Выпускники колледжа, овладевшие умениями и навыками рабочей профессии Повара и знаниями технолога, оказываются более конкурентоспособными и более востребованными на рынке труда.

Интересы работодателей являются одним из важнейших факторов, определяющих формирование и изменение содержания профессиональных образовательных программ. Для работодателя представляет интерес подготовка специалистов с навыками высококвалифицированного рабочего по интегрированной образовательной программе. Реализация таких образовательных программ и получение обучающимися начального и среднего профессионального образования в одном образовательном учреждении является одной из форм модернизации профессионального образования.

У колледжей, осуществляющих подготовку специалистов начального и среднего профессионального образования, на наш взгляд, перспективное будущее.

Основной формой образовательной деятельности колледжа как многоуровневого образовательного учреждения является реализация интегрированных программ. Интегрированная программа обеспечивает реализацию содержания профессиональных образовательных программ нескольких уровней путем их объединения в единую образовательную программу. Интегрированная профессиональная образовательная программа формируется в результате объединения образовательных программ начального и среднего профессионального образования.

Анализ интегрированного рабочего учебного плана для подготовки специалистов сферы общественного питания показал, что он отвечает принципам: научности; единства обучения и воспитания; связи теории с практикой; систематичности и доступности. Интегрированный рабочий учебный план обеспечивает органичное сочетание и взаимосвязь всех компонентов образования, рациональное сочетание всех видов деятельности. Все это способствует повышению качества подготовки специалистов сферы общественного

стемой, которая будет обеспечивать органическую преемственность с общим образованием как между разными своими ступенями, этапами по вертикали, так и между различными его формами, звеньями и учебными заведениями по горизонтали. Эти интеграционные процессы сегодня уже идут в образовании Кемеровской области, а также в Юргинском технологическом колледже.

На базе ГОУ СПО Юргинский технологический колледж работает экспериментальная площадка по интеграции СПО и НПО. Целью исследования являются теоретическая разработка и экспериментальная проверка содержания и структуры непрерывного многоуровневого начального и среднего профессионального образования и его влияния на качество подготовки специалистов и успешную адаптацию выпускников к современным условиям рынка труда.

Содержание среднего профессионального образования базового уровня по конкретной специальности СПО преемственно с содержанием начального профессионального образования по родственной профессии НПО (единство объекта (предмета) труда, одноименность учебных дисциплин, единообразие дидактических единиц), в связи, с чем оно может быть сокращено при подготовке специалиста среднего звена на базе родственной профессии НПО.

Для определения содержания профессиональной образовательной программы (ПОП) СПО на базе НПО проводится: установление взаимосвязи между учебными дисциплинами конкретной специальности СПО и учебными дисциплинами родственной ей профессии НПО; установление взаимосвязи между производственной (профессиональной) практикой по специальности СПО и производственным обучением и производственной практикой по родственной ей профессии НПО; выявление преемственных учебных элементов (ПУЭ) в дисциплинах по специальности СПО и в учебных дисциплинах и производственном обучении родственной профессии НПО; установление эквивалентности уровня усвоения ПУЭ в ПОП СПО и ПОП НПО; формирование содержания профессионального образования для сокращенной ПОП СПО на базе НПО на основе данных, полученных в результате выше проведенного сравнительного анализа.

На основании данных, полученных в результате проведенного анализа производится отбор содержания по конкретной дисциплине для ПОП СПО на базе НПО и определяется объем времени.

После отбора учебных элементов, лабораторных работ, практических занятий и установления объема времени на их изучение (выполнение) разрабатывается содержание рабочей учебной программы по дисциплине.

После формирования содержания социально-гуманитарной, естественнонаучной и профессиональной подготовки ПОП СПО на базе НПО разрабатывается рабочий учебный план.

В Юргинском технологическом колледже проведен анализ и разработан экспериментальный учебный план по специальности Технология продукции общественного питания на базе начального профессионального образования

рованная рабочая программа должна содержать требования к подготовке студента по результатам изучения данной дисциплины, рекомендации по организации учебного процесса. В содержание интегрированной рабочей программы учебной дисциплины входят: пояснительная записка, в которой приводится таблица установления эквивалентности уровня усвоения преемственных учебных элементов в ПОП СПО И ПОП НПО; тематический план с учетом выявления преемственных учебных элементов в дисциплине СПО и в учебной дисциплине НПО; междисциплинарные связи; структуру курса; перечень лабораторных и практических занятий; перечень курсовых проектов (работ) (при наличии); содержание и формы самостоятельной работы; перечень литературы и средств обучения.

Разработанная учебно-программная документация является руководством к осуществлению непрерывного профессионального образования, что позволяет повысить качество профессиональной подготовки, рассматриваемой нами как результат в реализации тех требований, которые предъявляет рынок труда к специалисту, общество – к личности, и личность – условиям своей будущей деятельности.

Библиографический список

1. **Смирнов, И. П.** Социальное партнерство: что ждет работодатель? (Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования) / И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко. – М.: ООО «Аспект», 2004.
2. **Федоров, Н. В.** Образование – основа для решения социально-экономических проблем / Н. В. Федоров / Предисловие президента РАО Н. Д. Никандрова. – М.: Гелиос АРВ, 2006.

питания.

Важнейшим принципом разработки интегрированных рабочих программ является преемственность. Интегрированная рабочая программа учебной дисциплины – это документ, предназначенный для реализации требований к минимуму содержания и уровню подготовки обучающихся по конкретной учебной дисциплине сокращенного рабочего учебного плана. Эти программы разрабатывались нашим учебным заведением самостоятельно. Интегри-

в связи с культурными определениями мужественности и женственности. Возникшая в результате взаимодействия Я и других, гендерная идентичность проявляется как субъективный опыт психологической интериоризации мужских или женских черт.

В категориальном пространстве гендера выделяют также женскую идентичность. Женская идентичность – это отнесение себя к категории женской социальной группы и воспроизведение соответствующих гендернообусловленных ролей и самопрезентаций. Обретение такой идентичности зависит не столько от индивидуального выбора, сколько от биологических и социальных факторов [13]. Конструирование женской идентичности непосредственно связывают со специфичным «женским опытом». Его получают благодаря особенностям социализации девочек с младенческого возраста [1; 5]. Особую роль в конструировании женской идентичности играют период полового созревания, менархе, телесный опыт – и в первую очередь, сексуальность [7].

С позиций культурно-исторического подхода, Ю. П. Зинченко [4] дает следующее определение сексуальности: «Сексуальность человека может быть представлена как психологическое образование, обладающее признаками высшей психической функции, характеризующееся иерархическим строением, прижизненным, социальным характером формирования, знаково-символическим опосредованием и произвольностью». Формирование произвольной регуляции сексуальности радикально меняет ее структуру и создает доступную для объективного исследования область возможной функциональной «культурной» патологии сексуальности и столь же закономерно способствует появлению «культурных» средств, инструментов, ресурсов для ее психологической коррекции. Специализированные психологические мероприятия влияют на динамику самосознания. Наиболее эффективной из них является групповая психокоррекция, которая используется для решения большого количества задач в познавательной (когнитивный аспект, интеллектуальное осознание), эмоциональной и поведенческой сферах. Задачи психокоррекции фокусируются на трех структурных компонентах, характерных для самосознания (Я-концепции) [9]: самопонимании (когнитивный аспект), отношении к себе (эмоциональный аспект) и саморегуляции (поведенческий аспект).

В своей работе мы выдвинули гипотезу, что существует взаимосвязь между самосознанием личности и ощущением собственной сексуальности. Оказывая влияние на самосознание, мы изменяем личностные особенности и, соответственно, ощущение собственной сексуальности.

Контингент и методы исследования

Исследование выполнялось в течение 2-х лет с октября 2005 г. по сентябрь 2007 г. В исследовании приняли участие студентки, а также девушки и женщины в возрасте от 18 до 55 лет, преимущественно русской национальности. Первоначально анкетирование прошли 266 человек. В дальнейшем

РАЗДЕЛ XI
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 301.085

Н. И. Айзман

**ИЗМЕНЕНИЕ САМОСОЗНАНИЯ ДЕВУШЕК
В ПРОЦЕССЕ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ
ПО РАЗВИТИЮ СЕКСУАЛЬНОСТИ**

В отечественной психологии существуют различные трактовки самосознания как важнейшей субъективной реальности человека. А. Г. Спиркин дает следующее определение: «самосознание – это осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни. Самосознание – конституирующий признак личности, формирующийся вместе со становлением последней» [11].

Самосознание, как форма сознания, характеризуется специфическим предметным содержанием, прототипом которого выступает человек, осознающий себя самого как познающего, действующего, сознающего себя в различных связях и отношениях с миром, в различных формах своей активности и жизнедеятельности в целом [10; 12]. Главными свойствами самосознания выступают его рефлексивность, выражение отношений человека к действительности, диалогичность. В самосознании выделяют имеющие собственное содержание, но взаимосвязанные компоненты (когнитивный, самоотношенческий, поведенческий).

Одной из составляющих самосознания является «Я–концепция». Соотнесение образа «Я» с реальными обстоятельствами жизни индивида позволяет ему изменять свое поведение и осуществлять цели самовоспитания.

Часть авторов рассматривает «Я–концепцию», как синоним термину «идентичность», которая занимает центральное место в процессе развития [2]. Выделяют различные виды идентичности. Одним из них является социальная идентичность, которая предполагает, что человек определяет себя не только как конкретную личность, но и как члена многих социальных групп. В этой логике базовой структурой социальной идентичности является гендерная идентичность, которая базируется на «природной» предопределенности, но в дальнейшем связывается с принадлежностью к различным социальным группам.

Гендерная идентичность характеризует человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как человек сам себя определяет [6]. Гендерная идентичность – осознание себя

между данными по test и retest). Все результаты обработаны методами математической статистики.

Результаты исследований

Анализ проведенных исследований показал, что после работы 100% испытуемых обеих экспериментальных групп отметили в качестве эффекта психокоррекции приобретение новых знаний, осознали пользу психокоррекции и наличие положительного эффекта, выделили влияние тренера на работу в группе. Эти данные согласуются с результатами анализа ожиданий перед началом работы.

Одно из достижений психокоррекции отражено в группе высказываний, где речь идет о намерении использовать полученные знания и навыки в повседневной жизни. В эту группу были объединены фразы, в которых явно читается установка на активное действие. Например: «Мне хочется прийти домой и сегодня же найти «свои духовные ниши наслаждения»». В некоторых случаях сформировался конкретный план действий и четкое представление о предстоящих шагах. Например: «Теперь я точно знаю, что мне необходимо сделать, чтобы развить чувствительность». Наличие сформулированных, осознанных намерений дает гарантию, что достигнутые изменения не останутся только в сфере знаний и представлений, а смогут трансформироваться в «схемы действия».

88% высказываний участниц первой группы и более половины высказываний участниц второй группы содержат информацию о пересмотре прежних установок, взглядов, мнений: «Раньше я думала, что все в жизни придет само, а сейчас понимаю, что можно прождать всю жизнь, если не начать действовать».

Ревизия взглядов и установок происходила не только путем пересмотра отношения к уже имевшемуся знанию: «Раньше считала, что мужчинам доверять нельзя, а теперь понимаю, это все обобщение...», но и путем смещения круга своего внимания на новые аспекты жизнедеятельности: «Обратила внимание на то, над чем ранее не задумывалась».

Подавляющее большинство отметили, что работа в психокоррекционной группе явилась стимулом к самосовершенствованию (92% опрошенных – в первой группе и 72% – во второй группе).

97% высказываний участниц первой группы и 75% высказываний участниц второй группы указывают на то, что у девушек повысилась уверенность в себе, что соответствует результатам, полученным в процессе тестирования.

Особый интерес, на наш взгляд, представляют высказывания о принятии собственного тела (75% высказываний – в первой и 75% – во второй группах); о повышении тактильной чувствительности (75% – в первой и 75% – во второй); развитии обоняния, вкуса (65% и 53%); об умении управлять своим настроением (83% и 66%). Высказывания о сексуальности составляют 92% среди участниц первой группы и 72% среди участниц второй группы: «Мне

было выделено три группы: контрольная группа и две экспериментальные: первая – девушки, посещавшие длительную психокоррекцию (1 раз в неделю по 4 часа в течение 2 месяцев), вторая группа – короткую психокоррекцию (2 дня по 7 часов). Общее количество испытуемых контрольной группы – 33 человека, экспериментальных групп – 72 человека.

На одном из этапов исследования в качестве источника информации о динамике самосознания, развитии этого процесса, а также об эффекте психокоррекции были выбраны «Я-высказывания» участников в процессе работы. Под «Я-высказываниями» мы понимаем любую вербализованную информацию о себе, о своих чувствах и переживаниях, об осознаваемых состояниях, личных характеристиках и их изменении, которую участники выражали в письменной форме в процессе психокоррекции (записи в дневнике между сессиями). Все фиксировалось на бумаге, затем было дословно переписано и обработано методом контент-анализа.

Данный выбор диктовался следующими соображениями.

1. В литературе есть данные о том, что индивидуальные изменения, произошедшие под влиянием психокоррекционной работы, выступают как объект и одновременно как продукт тех интрасубъективных процессов, которые связывают знание о себе с мотивами деятельности, с эмоциями и с личностными чертами [3]. Иными словами, порождение, проявление и динамика существования эффекта психокоррекции теснейшим образом связаны с деятельностью по осознанию этих изменений. Общей целью психокоррекции является расширение сферы самосознания и рост самопонимания, создающие возможности для более полноценного функционирования человеческой личности. В нашем исследовании, в сфере психологического анализа оказываются в первую очередь характеристики самого действующего субъекта, сознающего себя (самоотчеты испытуемых). Эта часть работы построена на анализе продуктов самосознания участников группы.

2. Особое значение наше исследование приобретает в свете исследований процесса самопознания внутренних психических актов и состояний – рефлексии. Как отмечает М. С. Мириманова [8], анализ различных видов психотерапевтической деятельности убедительно показывает, что развитию и личностному росту предшествует рефлексия, т. е. рефлексия выступает как механизм развития и преобразования личности. Самоанализ – это способ, которым индивид познает, осмысливает свой опыт, анализируя, преобразуя и развивая самое себя. Отображенные результаты самосознания в нашем исследовании закрепляются в виде текстов. Процесс их возникновения отображается во внутреннем тезаурусе личности. Продуктом этого процесса осознания становятся в том числе и «Я-высказывания» участников.

В нашей работе выводы о наличии изменений делались как по самоотчетам испытуемых, так и на основании изменений по результатам использования психодиагностической методики «Личностный дифференциал» (различий

Низкие значения фактора силы (С) до психокоррекции (6,8) свидетельствуют о недостаточном самоконтроле, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. После психокоррекции этот показатель вырос до 12,3 балла, что свидетельствует о повышении уверенности в себе, независимости.

По фактору активности (А) до и после психокоррекционной работы существенных различий в данной группе выявлено не было. Значения (12,0 – 11,1 баллов) указывают на среднюю активность, общительность участниц этой группы.

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе психокоррекционной работы возрастает самоуважение участников, развиваются волевые стороны личности, повышается уверенность в себе, склонность рассчитывать на собственные силы, меняется самосознание человека, стимулируется аналитическая активность. Длительная психокоррекционная работа дает более продолжительный и устойчивый эффект по сравнению с короткой психокоррекцией.

Полученные результаты могут стать основой для разработки программ психокоррекционной работы с девушками и женщинами, в семейном консультировании.

Библиографический список

Личностный дифференциал (ЛД), в баллах

ЛД	Показатель	Контроль (n=33)	Группа 1 (n=40)		Группа 2 (n=32)	
			до	после	до	после
Оценка	M	12,8	13,3	18,1	7,8	16,8
	±m	2,4	1,1	1,3	1,8	1,2
	p			≤0,05		≤0,01
Сила	M	5,4	6,8	12,3	2,5	10,8
	±m	1,0	0,7	1,2	1,7	0,9
	p			≤0,01		≤0,01
Активность	M	7,7	12,0	11,1	0,5	5,5
	±m	1,6	1,4	0,9	1,4	0,9
	p			> 0,1		≤0,05

1. Алешина, Ю. Е., Волович, А. С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74–82.
2. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. – М.: Прогресс. – 1986.
3. Зайцева, Т. В. Диагностика зоны ближайшего развития личности в процессе психологического тренинга. Диссертация канд. психол. наук. – М. – 2003.
4. Зинченко, Ю. П. Вестник Московского Университета. Серия 7. Философия. – № 5. – 2003. – С. 53–61.

говорят, что я очень изменилась за последнее время, стала более женственной и сексуальной».

Более половины высказываний содержат информацию о том, что возросло доверие к людям вообще и к мужчинам, в частности: «Я стала более открытой, стала больше доверять людям».

Об исчезновении одиночества сообщает 95% опрошенных в первой группе и 22% девушек второй группы: «Я перестала чувствовать одиночество».

Улучшению коммуникативных навыков посвящено 78% высказываний в первой группе и 30% высказываний во второй группе. Улучшение общения с противоположным полом отмечено в 68% высказываний участниц длительной психокоррекции. Девушки, прошедшие короткую психокоррекцию, сразу после работы группы на этот вопрос не отвечали.

Более половины высказываний участниц обеих групп выделили значимость обратной связи и атмосферу доверия в процессе работы: «Очень важно получение обратной связи от тренера и от группы».

Для создания компактного и валидного инструмента изучения определенных свойств личности, ее самосознания мы использовали методику личностного дифференциала (ЛД) (Таблица).

В процессе проведенного исследования нами были получены следующие результаты: до психокоррекции значения факторов оценки, силы, активности у девушек 2 группы были значительно ниже, чем в контрольной и 1 группах. Это говорит о том, что изначально участницы, пришедшие на короткую психокоррекцию, более критично относились к себе, у них отмечался недостаточный уровень принятия себя, астенизация, тревожность. После психокоррекции у девушек этой группы значение фактора оценки (О) возросло по сравнению с первоначальным значением (с 7,8 до 16,8 баллов). На основании этого можно сделать вывод, что в процессе работы участницы группы стали осознавать себя как носители позитивных, социально желательных характеристик, у них возросла удовлетворенность собой.

Также увеличилось у данной группы значение фактора силы (С) (с 2,5 до 10,8 баллов). Фактор силы в самооценках свидетельствует о развитии волевых сторон личности, как они осознаются самим испытуемым. В данном случае, мы можем говорить о том, что у девушек 2 группы повысилась уверенность в себе, они больше стали рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях.

Повышение значения фактора активности (А) (с 0,5 до 5,5 баллов) может свидетельствовать о том, что у участниц данной группы возросла активность, общительность.

Анализ полученных результатов участниц 1 группы показал, что у девушек, прошедших длительную психокоррекцию, изначально были средние показатели по фактору оценки (О), которые в процессе работы достоверно возросли (с 13,3 до 18,1 баллов). Высокие значения этого фактора говорят о том, что испытуемые принимают себя как личность, удовлетворены собой.

педагогического общения преподавателей.

Одним из главных условий успешности военно-профессиональной подготовки является сознательность, активность и мотивированность обучаемых. Данные психологические характеристики субъектов военной подготовки имеют большое значение как для эффективности военного обучения, так и для реализации военно-профессиональной деятельности. Специалист с высоким уровнем активности, сознательности и мотивации способен ставить адекватные профессиональные цели, варьировать способы и средства их достижения. Обретение студентом в ходе военного обучения личностного смысла способствует формированию высоких морально-психологических и военно-профессиональных качеств личности. При этом овладение военно-учетной специальностью происходит за счет собственных усилий, ядро которых составляют воля, ответственность, активность, самостоятельность.

Факультеты военного обучения имеют дело со студентами, пришедшими в вуз приобрести гражданскую специальность, большинство из которых видит свою деятельность в экономике, бизнесе, а не в Вооруженных Силах. Несмотря на наличие конкурса среди студентов, желающих обучаться на ВК (ФВО) по программе подготовки офицеров запаса, мотивацию большинства студентов можно рассматривать как иррелевантную и не имеющую прямого отношения к приобретаемым знаниям, умениям и навыкам в области военного дела. Об этом говорят следующие факты. Выпускники ВК (ФВО) используют все имеющиеся возможности для получения права на отсрочку от призыва. К ним, например, относится такой законный способ получения права на отсрочку, как поступление в аспирантуру. Анализ сведений, регистрируемых в листах бесед, проводимых с выпускниками, подлежащими призыву, показывает, что более 50% студентов принимают решение о поступлении в аспирантуру только после постановки вопроса о возможном призыве.

Добровольный выбор обучения на военной кафедре на контрактной основе обусловлен тем, что неизбежность действительной военной службы выпускников в качестве офицера предпочтительнее, чем в качестве рядового. Офицер запаса, проходящий действительную военную службу, пользуется определенными материальными и бытовыми льготами, обладает специальной подготовкой к военной службе, военно-профессиональными знаниями, умениями и навыками, предающими уверенность и облегчающими процесс адаптации. Среди не имеющих права на отсрочку постепенно актуализировался мотив максимального облегчения военной службы. Проведенный социологический опрос с привлечением 283 студентов второго курса четырех вузов Нижнего Новгорода, получающих специальность «Юриспруденция» показал, что обучение на ФВО по специальности военного юриста – другая, более выгодная форма прохождения обязательной службы в армии.

Поэтому можно сказать, что на сегодняшний день подготовка абсолютного большинства офицеров запаса по сути базируется на принципе «вынуждения»:

5. **Клецина, И. С.** Самореализация и гендерные стереотипы // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 2 СПб.: Изд-во СПбГУ. – 1998. – С. 188–202.
6. **Кон, И. С.** Введение в сексологию: Учебное пособие длч студентов вузов. М.: Олимп, ИНФРА, 1999.
7. **Малкина-Пых, И. Г.** ООО «Издательство Эксмо». – 2006.
8. **Мириманова, М. С.** Конфликтология. – М. – 1996.
9. **Осипова, А. А.** Общая психокоррекция. – Творческий центр «Сфера». – 2000. – 512 с.
10. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. В 2 томах. – Т. 2. – М.: Педагогика. – 1989.
11. **Спиркин, А. Г.** Сознание и самосознание. – М.: Политиздат. – 1972.
12. **Столин, В. В.** Самосознание личности. – М.: МГУ. – 1983.
13. **Уэст, К.,** Зиммерман, Д. Создание гендера // Гендерные тетради. Вып. 1. – СПб.: филиал Института социологии РАН. – 1997. – С. 94–124.

УДК 159.5: 355

Т. В. Маркелова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ ЗАПАСА НА ВОЕННЫХ КАФЕДРАХ И ФАКУЛЬТЕТАХ ВОЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАЖДАНСКИХ ВУЗОВ

Период военной подготовки в гражданских вузах является наиболее значимым этапом профессиональной и психологической подготовки офицеров запаса к успешному выполнению воинского долга. На этапе военной подготовки формируется система знаний, умений, навыков, мотивов и целей военной службы, развитие профессионально важных качеств и профессионально ориентированных психологических структур личности, профессиональной пригодности к овладению военно-учетной специальностью и к реальной практической деятельности.

Анализ факторов образовательной среды военных кафедр и факультетов военного обучения гражданских вузов г. Нижнего Новгорода позволил выявить ряд условий, влияющих на успешность военно-профессиональной подготовки офицеров запаса. К ним относятся иррелевантность мотивации военно-профессиональной подготовки студентов военных кафедр (ВК) и факультетов военного обучения (ФВО), организационно-методическая и содержательная несостоятельность психологической подготовки мобилизационных ресурсов, распространенность авторитарно-негативного стиля

управление формированием психологической готовности с помощью специально организованных психолого-педагогических воздействий, представлена разделом гуманитарной (общественно-государственной) подготовки в количестве 8 академических часов за весь период обучения. Анализ содержательной составляющей программ подготовки офицеров запаса по военно-учетным специальностям касается проблем военно-педагогического наследия и организации воспитательной работы офицера. Вопросы психологии управления воинским коллективом, боевой готовности и другие в ходе обучения затрагиваются в контексте других тем. Поэтому можно сказать, что психологический компонент образовательных программ является фоновым дополнением общественно-государственной подготовки, психологическое обеспечение подготовки офицеров запаса как система отсутствует.

О несовершенстве психологической подготовки офицеров запаса говорят отзывы командиров частей, которые содержат нарекания по поводу строевой, огневой, физической и особенно психологической подготовки. Замечания и предложения по совершенствованию подготовки офицеров запаса, полученные в отзывах от командиров частей, сводятся в частности к усилению внимания на морально-психологическую подготовку и развитие навыков работы с подчиненными.

Важным звеном в процессе военно-профессиональной подготовки офицеров запаса являются психологические характеристики системы отношений «преподаватель-студент». Образовательная среда ВК и ФВО отличается функционально-ролевой насыщенностью, жесткой структурой прав и обязанностей, алгоритмизированностью и инструктивностью действий, адаптивно-дисциплинарной моделью отношений. Изучение характера межличностного взаимодействия говорит о необходимости оптимизации отношений «преподаватель-студент», ориентации военного педагога на личность студента. Принцип «чем жестче, тем лучше» оказывает негативное влияние на вхождение студентов в режим военно-учебной деятельности и не способствует популяризации военного обучения среди молодежи.

Исследуя особенности стиля педагогических отношений преподавателей ВК (ФВО) мы опирались на результаты использования одноименного опросника (СТОП, И. М. Соколов), где стиль педагогических отношений определяется как точка в системе координат «функция контроля» (от авторитарности до попустительства) и «характер эмоционального отклика» (от негативизма до доброжелательности), в рамках которой выделяется авторитарно-негативный, авторитарно-доброжелательный, попустительско-негативный и попустительско-доброжелательный стили взаимодействия [3].

Результаты показывают, что большинство испытуемых – 70,6% – отличаются авторитарным стилем управления военно-педагогическим процессом (таблица).

По характеру эмоционального отношения военных педагогов преобладает

гражданин вынужден добровольно выбирать военно-профессиональную подготовку в гражданском вузе.

О низкой военно-профессиональной мотивации говорит анализ причин отчисления студентов решением руководства ФВО в 2002/03 учеб. г.: 15,12% отчислены по нежеланию и недисциплинированности, 9,11% – по неуспеваемости, 0,98% – по состоянию здоровья.

Уровень военно-профессиональной направленности, оцениваемый по методике «ВПН» Б. В. Овчинникова и А. Ф. Боровикова, характеризуется как низкий у 53,4% испытуемых [1].

Результаты применения психографического теста «ПГТ» В. Г. Леонтьева говорят о том, что 84,8% испытуемых отрицательно относятся к военной службе по призыву, низкий уровень данного показателя отмечен у 11,2% студентов [2]. Готовы защищать Родину в условиях боевых действий всего 1,1% студентов.

Проведенный нами опрос среди студентов Нижегородских вузов (n=254) показывает, что в качестве причин непопулярности военной службы 76% испытуемых называют неуставные отношения, «беспредел», «дедовщину»; 53% считают пребывание в армии «бесполезным занятием», «временем, прожитым зря», «потерянным временем»; 41% опасаются неизвестности, неопределенности, незнакомых ситуаций, 22% – не желают подчиняться и выполнять тяжелую работу, 21% – бояться гибели во время выполнения боевого задания.

На вопрос «На основе чего сформировалось Ваше отношение к службе в рядах Вооруженных Сил?» 94% юношей отмечают роль семьи, 87% – средств массовой информации, 34% – рассказов кадровых офицеров и значительно меньше негатива – 19% – получено непосредственно от бывших солдат и офицеров срочной службы.

Не служить в армии престижно и 49% опрошенных считают это отличительным признаком благосостояния, жизненной успешности, принадлежности к элите общества. При этом 79,6% положительно относятся к идее комплектования армии на контрактной основе по принципу добровольности.

Таким образом, работа со студентами, отличающимися крайне невысоким уровнем военно-профессиональной мотивации – одна из особенностей военной подготовки в гражданских вузах.

Ситуация работы с мало мотивированными на военную подготовку гражданами предполагает усиление психологического компонента военного обучения как в форме специально организованных психолого-педагогических воздействий, так и с помощью совершенствования преподавания военно-профессиональных дисциплин психолого-педагогической направленности. Однако факты говорят об организационно-методической и содержательной несостоятельности психологической подготовки офицеров запаса. Психологическая подготовка, содержанием которой является целенаправленное

зационных ресурсов, распространенность авторитарно-негативного стиля педагогического общения преподавателей.

Библиографический список

1. **Методики** военного профессионального психологического отбора. Методическое пособие / Под общ. ред. В. И. Лазуткина, Н. Н. Зацарного, Г. М. Зараковского – М.: 178 НПЦ ГШ МО РФ. – 1999.

Сочетание стиля педагогического общения и способов поведения в конфликтной ситуации

Стиль педагогического общения, (%)	Количество испытуемых, (%)
авторитарно-доброжелательный – 38,2	53,8 – компромисс 30,8 – сотрудничество 15,4 – избегание
авторитарно-негативный – 32,4	45,4 – соперничество 27,3 – избегание 27,3 – приспособление
попустительско-доброжелательный – 17,6	50,0 – сотрудничество 33,3 – компромисс 16,7 – приспособление
попустительско-негативный – 11,8	75,0 – соперничество 25,0 – избегание

2. **Леонтьев, В. Г.** Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск: НГПУ. – 2002.

3. **Соколов, И. М.** Диагностика и развитие педагогических способностей: профессионально важные качества педагога / И. М. Соколов // Диагностика и развитие педагогических способностей. – Н.Новгород: Изд-во НГПУ. – 1992. – С. 5–7.

4. **Шевандрин, Н. И.** Основы психологической диагностики / Н. И. Шевандрин. Том 2. – М.: Владос. – 2003.

УДК 231.08

Д. Ю. Тарасов

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОБЕСПЕЧЕННОСТЬ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

Формирование профессиональных качеств военных специалистов как и специалистов других направлений положен в основу образовательной деятельности высших военных учебных заведений России. Этот много-сторонний, многоуровневый, сложный процесс формирования военного

доброжелательный стиль – 55,8%. Однако, широко представленным является также и негативное отношение к студентам – об этом говорят результаты 44,2% испытуемых.

Исследование способов поведения военных педагогов в конфликтной ситуации с помощью теста К. Томаса говорит о том, что наиболее перспективный способ регулирования возникающих конфликтов – сотрудничество – характерен для 20,6% испытуемых [4].

Наиболее распространенным способом поведения испытуемых в конфликтных ситуациях является компромисс (26,5%) и соперничество (23,5%), наименее – приспособление (11,8%). При этом следует отметить, что для педагогов преобладающего авторитарно-доброжелательного стиля педагогического общения наиболее характерными способами поведения в конфликте является компромисс (53,8%), а также сотрудничество (30,8%). Для испытуемых авторитарно-негативного стиля педагогического общения характерна склонность к соперничеству (45,4%), для попустительско-доброжелательного – сотрудничеству (50%), для попустительско-негативного – соперничеству (75%). Т. е., несмотря на преобладание доброжелательного стиля педагогического общения на ВК (ФВО), установку на сотрудничество со студентами в ходе межличностного взаимодействия проявляет пятая часть преподавателей и треть преподавателей характеризуется сочетанием авторитаризма с негативно-эмоциональным отношением к студентам.

В ходе проведенного исследования установлено, что негативизм препятствует возникновению отношений сотрудничества: ни один из испытуемых авторитарно-негативного или попустительско-негативного стиля педагогического общения не проявил установку на сотрудничество в процессе регулирования конфликтов. Вместе с этим негативизм способствует проявлению соперничества в системе «преподаватель-студент»: склонность к соперничеству выявлена только у испытуемых с попустительско-негативным и авторитарно-негативным стилями педагогического общения. Авторитарно-негативный стиль педагогического общения характеризуется неэффективным сочетанием стиля управления и характера эмоционального отношения педагога, объем информации является критерием оценки значимости человека и основой авторитета преподавателя данного стиля. Исследование характера отношений «преподаватель-студент» говорит о коммуникативной негибкости преподавателей военных кафедр и факультетов военного обучения.

Таким образом, *психолого-педагогическими условиями военной подготовки офицеров запаса на военных кафедрах и факультетах военного обучения гражданских вузов являются иррелевантность мотивации военно-профессиональной подготовки студентов, организационно-методическая и содержательная несостоятельность психологической подготовки мобили-*

ма. Психограмма профессии (специальности, должности) – это документ, представляющий собой часть профессиограммы, в котором детально, в качественно-количественной форме описана система требований профессии к психофизиологическим, психологическим и социально-психологическим качествам человека. Как правило, психографическое исследование проводится по определенной схеме, а сама профессиограмма (итоговый документ) имеет строго определенную структуру. Общее представление об этапах подготовки профессиограммы представлено на (рис. 1).

Составление профессиограммы служит основанием для осуществления мероприятий профессионального психологического отбора, для осуществления которого подбираются или разрабатываются методики, которые позволили бы оценивать уровень развития необходимых для успешной профессиональной деятельности индивидуально- психологических свойств и личностных качеств.

Чаще всего для решения задач профессионального психологического отбора используются психологические тесты. В настоящее время, как мы знаем, разработано большое количество как однонаправленных психодиагностических методов, предназначенных для измерения одного свойства, так и разнонаправленных, представляющих собой совокупность однонаправленных, объединенных общей концепцией или теорией измерения различных психологических качеств личности. Популярность психологических тестов в значительной степени обусловлена доступностью их конструирования и гибкостью применения. «...При этом следует отметить, что тесты не дают 100%-ной гарантии достоверности полученных результатов. Все тестовые методики в той или иной степени допускают определенные ошибки при осуществлении психодиагностических процедур. По-прежнему наиболее достоверным критерием оценки служит непосредственная деятельность» [1, с. 108] военного специалиста.

Рядом исследователей профессиональной деятельности военных специалистов для офицерских профессий востребованных в Министерстве обороны России определены следующие психологические профили профессиональной деятельности: организаторский (командный, управленческий), социально-педагогический, инженерно-технический, операторский, оперативно-штабной (диспетчерский), экстремальный, обеспечивающий (В. П. Петров, А. Т. Ростунов, 1988) [1] (табл. 1).

Военные институты внутренних войск МВД России готовят военных специалистов, соответствующих следующим психологическим профилям профессиональной деятельности: организаторский (командный, управленческий) в четырёх военных институтах, обеспечивающие кадры в одном военном институте. Однако требования времени и служебно-боевые задачи, стоящие перед внутренними войсками МВД России обусловили внедрение в образовательный процесс определённых специализаций подготовки не-

специалиста всегда представлял интерес для не только для военной педагогики, но и для военной психологии, так как личностные психологические качества военного специалиста, как и специалиста любой другой социально востребованной специальности во все исторические эпохи были объектом пристального внимания. Интерес этот обусловлен не только спецификой профессии военнослужащего, но и большими социальными последствиями результатов этой деятельности.

Способность, в том числе психологическая, быть хорошим воином ценилась и ещё долго будет цениться человечеством высоко. Современная психология используя весь комплекс методов познания, позволила военным психологам выявить составляющие военной службы и, в частности, военной службы офицера внутренних войск.

Экономическая наука трактует продуктивность – как экономическую категорию, выражающуюся в единицах продукции, соотношенных с затратами на её производство.

Критерии продуктивности представляют собой систему количественных и качественных показателей, объективно отражающих качественный уровень профессиональной деятельности. Иначе, продуктивность является отношением достигнутых результатов к целям, стоящим перед коллективом. Признак, характеризующий продуктивность деятельности военного специалиста можно рассматривать и с количественной и с качественной стороны. Количественная оценка выражается степенью охвата управленческими мероприятиями, разнообразием их форм и методов. Качественная сторона оценки продуктивности профессиональной деятельности отражает уровень профессионального мастерства, нравственной зрелости воинского коллектива [2]. Другие авторы (А. А. Урбанович), [5] рассматривая продуктивность профессиональной деятельности офицера, выделяли такой её показатель как «... успешное достижение цели при наиболее рациональном использовании сил и средств... зависит от ее надежности, т. е. устойчивости и безошибочности, отсутствия дезорганизованных действий и срывов. К психологическим условиям продуктивности и надежности деятельности личности следует отнести четкое понимание цели, положительную мотивацию, психическую готовность, профессиональное мастерство, волевые качества, хорошо развитые познавательные психические процессы» [4, с. 317].

Психологам давно известно, что каждая профессиональная деятельность находится в рамках своей профессиограммы, ибо профессиограмма – это документ, содержащий представленную по определенной схеме сводку сведений о технических, технологических, эргономических, физиологических, психологических, социокультурных и других характеристиках конкретной деятельности, о ее организации, рабочем месте, технических и информационных средствах труда, о санитарно-гигиенических и социальных условиях труда. Составной частью профессиограммы является психограмм-

Рис. 1. Этапы подготовки профессиограммы

большого числа выпускников по другим психологическим профилям профессиональной деятельности: социально-педагогический, экстремальный; инженерно-технический [3, с. 56].

Указанные аспекты обусловили проведение нами ряда исследований по выявлению влияния личностных психологических свойств на продуктивность деятельности военного специалиста. В рамках эксперимента были созданы контрольная и экспериментальная группы обучаемых численностью по 30 человек – курсанты 2-го курса Новосибирского военного института ВВ МВД РФ. На протяжении 5 лет проводились исследования по определению влияния интеллектуальных и эмоционально-волевых качеств на продуктивность деятельности военного специалиста. Экспериментальная группа в период проведения эксперимента подвергалась воздействию комплекса методов психологической подготовки. Далее проводились замеры изменения личностных психологических параметров.

Психологическое обследование проводилось в период проведения соревнований по войсковой разведке между группами специального назначения военного института. Измерение психологических параметров контрольной и экспериментальной выборок (интеллекта и эмоционально-волевой сферы) проводилось перед физической и психо-эмоциональной нагрузкой и после неё в течении 4-х лет, вплоть до выпуска курсантов из военного института. Далее через год после выпуска молодых офицеров анализировались отзывы на выпускников, поступающие из частей и подразделений внутренних войск МВД РФ. После проведения статистического анализа, используя Т-критерий Стьюдента и формулу квадрата корреляции Пирсона, мы получили данные свидетельствующие о достоверности различий между выборками контрольной и экспериментальных групп и значительным процентом корреляции результатов психологического обследования выборок и данных отзывов на выпускников военного института (табл. 2).

Корреляция данных отзыва на выпускника и результатов психологического эксперимента варьируется от 24% до 63%.

Результаты проведённого автором эксперимента показали, что по совокупности показателей выпускники (экспериментальной группы), т. е. те, которые были подвергнуты воздействию комплекса методов психологической подготовки и систематической физической, психо-эмоциональной нагрузке, более продуктивно выполняют свой профессиональный долг. Эти молодые офицеры имеют устойчивую мотивацию продолжать службу; хороший карьерный рост; эффективно решают различные служебно-боевые задачи; позитивно отличаются уравновешенностью и волевыми качествами в экстремальных ситуациях.

Проведённое автором исследование позволяет констатировать тот факт, что угрозы и вызовы современного времени предъявляют к выпускникам военных институтов ВВ МВД России повышенные требования к личностным компонентам: все выпускники военных институтов внутренних войск

Результаты обследования выборок и данных отзывов на выпускников

Критерий Стьюдента (достоверность различия между контрольной и экспериментальными выборками)				
Название психодиагностической методики	2 курс		5 курс	
	до нагрузки	после нагрузки	до нагрузки	после нагрузки
специальный интеллектуальный тест (СИТ) (42 задания)	0,19	0,59	1,79	5,02
Выявление слов	0,2	0,24	1,8	2,32
методика «Компасы»	0,09	0,25	0,9	2,42
методика «Установление закономерностей»	0,26	0,36	3,53	1,97
методика «Перепутанные линии»	0,46	1	6,6	7,79
методика «Топографические знаки»	0,81	0,52	0,5	3,76
Тест на оперативную память (числа)	0,31	0,08	1,85	4,04
тест «Растановка чисел»	0,03	0,05	6,98	10,11
тест «Чёрно-красные таблицы»	0,33	0,37	4,88	5,5
корректирующая проба (количество правильных ответов)	0,2	0,25	5,21	8,59
корректирующая проба (уровень концентрации внимания – точность выполнения)	0,16	0,15	7,23	7,97
методика Прогноз	0,86	0,82	7,99	17
методика Спилберга-Ханикина	0,54	1,17	4,48	14,2
СМИЛ (MMPI)				
D4 (депрессия)	0,148		5,106	
D' (чистая депрессия)	0,431		5,005	
D2 (психическая заторможенность)	0,062		1,275	
Ja (оцениваемая тревожность Уэлли)	0,049		4,625	
At (явная тревожность Тейлор)	0,22		3,62	
As1 (проявление тревоги)	0,041		2,562	
Ar (реакция тревоги)	0,305		3,455	
*1 (психическая адаптивность)	0,279		4,904	

должны в основной своей массе обладать такими личностными качествами как: организаторские способности, практический ум, самостоятельность, требовательность, эмоциональная уравновешенность и самообладание, способность легко сходиться с людьми, умение находить правильные решения в короткие сроки в любой ситуации, знание психологии, умение разобраться в возможностях людей, в их настроении. В дополнение к перечисленному выпускники помимо базовых психологических характеристик должны обладать: интересом к работе с людьми, склонностью анализировать их индивидуальные особенности и желанием помочь им, общительностью, обаянием, умением оказывать влияние на людей, быть убедительными в общении с ними, настойчивыми; наличие необходимых знаний по педагогике, психологии, политико-социальным вопросам, по медицине и юриспруденции; владение методами воспитания и обучения подчинённых.

Проведенное нами исследование позволяет, применительно к выпускникам Новосибирского военного института ВВ МВД России, подготовленных во взводах специального назначения и взводах разведки, расширить этот список, так как помимо выше указанных к ним предъявляются высокие требования к здоровью и физической подготовленности, волевым качествам, сообразительности, находчивости, готовности к внезапным действиям, развитому чувству коллективизма.

Библиографический список

1. **Маклоков, А. Г.** Психология и педагогика. Военная психология / А. Г. Маклоков. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
2. **Михайлов, Л. А.** Военная психология / Л. А. Михайлов, Г. Д. Михеев, А. Л. Михайлов: Учебное пособие. Вып. 3. Психологическая подготовка и психология управления воинскими коллективами / Под ред. В. П. Соломина. – СПб.: Образование. – 1994. – 136 с.
3. **Настольная** книга войскового психолога, офицера по организации общественно-государственной подготовки и военно-социальной работы Серия «Право в Вооруженных Силах — консультант». – М.: «За права военнослужащих». – 2003. – Вып. 44. – 384 с.
4. **Урбанович, А. А.** Психология управления / А. А. Урбанович. – Минск.: Харвест. – 2003. – 637 с.
5. **Урбанович, А. А.** Современная военная психология / А. А. Урбанович: Хрестоматия – Мн.: Харвест. – 2003. – 320 с.

ных половых признаков.

Для определения типа конституции у детей использовалась методика В. Г. Штефко и А. Д. Островского [20] в модификации С. С. Ларской [6] с выделением четырех основных типов конституции – астеноидного (А), торакального (Т), мышечного (М) и дигестивного (Д).

Функцию внешнего дыхания оценивали по показателю жизненной емкости легких (ЖЕЛ) с помощью суховоздушного спирометра, а также рассчитывали жизненный индекс (ЖИ=ЖЕЛ/МТ).

Состояние сердечно-сосудистой системы оценивали по частоте сердечных сокращений (ЧСС) в условиях относительного покоя и при стандартной физической нагрузке. Частоту сердечных сокращений определяли с помощью электрокардиографа «Аксион ЭК 1Т-07», артериальное давление (АД) измеряли аускультативным методом Короткова.

Систолический объем крови (СОК) рассчитывали по формуле Старра [17] в модификации Н. С. Пугиной и Я. Ф. Бомаш [12] для детей 7–15 лет ($СОК = 40 + 0,5 ПД - 0,6 ДД + 3,2 А$), где ПД – пульсовое давление, ДД – диастолическое давление, А – возраст. Минутный объем крови определяли по формуле: $МОК = СОК * ЧСС$.

С целью изучения адаптации к физическим нагрузкам и оценки функциональных резервов организма проводилось степэргометрическое тестирование [8]. Определяли абсолютные и относительные показатели физической работоспособности (ФР) и аэробной производительности (МПК):

$ФР_{170} = N_1 + (N_2 - N_1) * (170 - f_1) / (f_2 - f_1)$, где N_1 – мощность первой нагрузки, N_2 – мощность второй нагрузки, f_1 – частота сердечных сокращений в конце первой нагрузки, f_2 – частота сердечных сокращений в конце второй нагрузки;

$МПК = A + vN / (f - h) * k$, где А – поправочный коэффициент с учетом возраста и пола, N – мощность нагрузки, f – пульс в конце нагрузки, h – возрастнополовая поправка к пульсу, k – возрастной коэффициент.

Экономичность деятельности сердечно-сосудистой системы при выполнении стандартной нагрузки оценивали по величине минутного объема крови организма на единицу физической работоспособности (МОК, л/ФР₁₇₀/кг) [13], двойному произведению (ДП = ЧСС*АД систолическое/100) [19].

Весь полученный материал обработан с использованием методов статистического анализа. Достоверность различий оценивалась по t-критерию Стьюдента и по ANOVA для непараметрических независимых выборок. Различия считались достоверными при $p < 0,05$ [10].

Для интегральной оценки возрастных изменений основных морфофункциональных характеристик применялся метод морфокинетического синтеза, или количественного сравнения систем, разработанный С. Б. Стефановым [16].

Результаты исследований и их обсуждение

Анализ распределения детей по типам конституции показал, что во все возрастные периоды наименьшее количество мальчиков оказалось среди

РАЗДЕЛ XII ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 612.821

*Ж. М. Мукатаева, С. Ж. Даирбаева, А. А. Муханова,
В. Б. Рубанович, Р. И. Айзман*

МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ СОМАТОТИПОВ

Развитие науки о здоровье детей и подростков настоятельно диктует необходимость перехода от анализа средних показателей физического развития к выявлению индивидуальных особенностей морфологического развития, полового созревания, работоспособности, психоэмоциональных реакций и адаптивных возможностей в связи с конституциональными признаками [4]. Специфика заболеваний, характер жизненных отклонений и динамика ростовых процессов во многом связаны с типом телосложения ребенка [13], который является показателем большого прогностического значения [10]. Знание индивидуальных возможностей ребенка и прогнозирование его онтогенеза является необходимой предпосылкой для успешного обучения и воспитания без ущерба для здоровья [1].

Проблемы конституциологии в Казахстане изучены недостаточно, за исключением работ З. М. Алиакбаровской [2]. Поэтому изучение особенностей физического развития детей с учетом индивидуально-типологических особенностей представляется актуальным.

Целью данного исследования явилось изучение морфофункциональных показателей мальчиков и девочек 7–15 лет с учетом соматотипа.

Методика

Для достижения поставленной цели было обследовано 349 мальчиков и 338 девочек в возрасте 7–15 лет, обучающихся в общеобразовательной школе № 39 г. Павлодара. Все обследованные дети по состоянию здоровья относились к основной медицинской группе и не занимались в спортивных секциях.

Общепринятыми методами [3] определяли основные антропометрические показатели физического развития: длину тела (ДТ), массу тела (МТ), окружность грудной клетки (ОГК), кистевую и становую мышечную силу (КС и СтС). Для оценки гармоничности физического развития рассчитывались индексы Кетле ($ИК = МТ / ДТ^2$, кг/ДТ²), стениии ($ИС = ДТ / (2 * МТ + ОГК)$, см), силовые индексы – кистевой (КИ) и становой (СТИ).

Содержание резервного жира определяли непрямым методом калиперометрии [18].

Степень полового созревания оценивали по методике Ставицкой с соавт. [15] и Д. В. Колесова, Н. Б. Сельверовой [9] с учетом выраженности вторич-

ного покоя у представителей дигестивного типа по сравнению с другими типами конституции были обнаружены более высокие значения показателей ЧСС, САД, ДАД (табл. 4). Это свидетельствовало о менее экономичном функционировании их сердечно-сосудистой системы уже в состоянии относительного покоя [13].

У обследуемых дигестивного типа оказалась наиболее значительная ответная реакция на стандартную степэргометрическую нагрузку мощностью 12 кГ/мин*кг (табл. 4, 5), о чем свидетельствуют более высокие величины показателей ЧСС, САД, ДАД, ДП по сравнению со сверстниками других типов телосложения.

Адаптивная реакция аппарата кровообращения к физической нагрузке

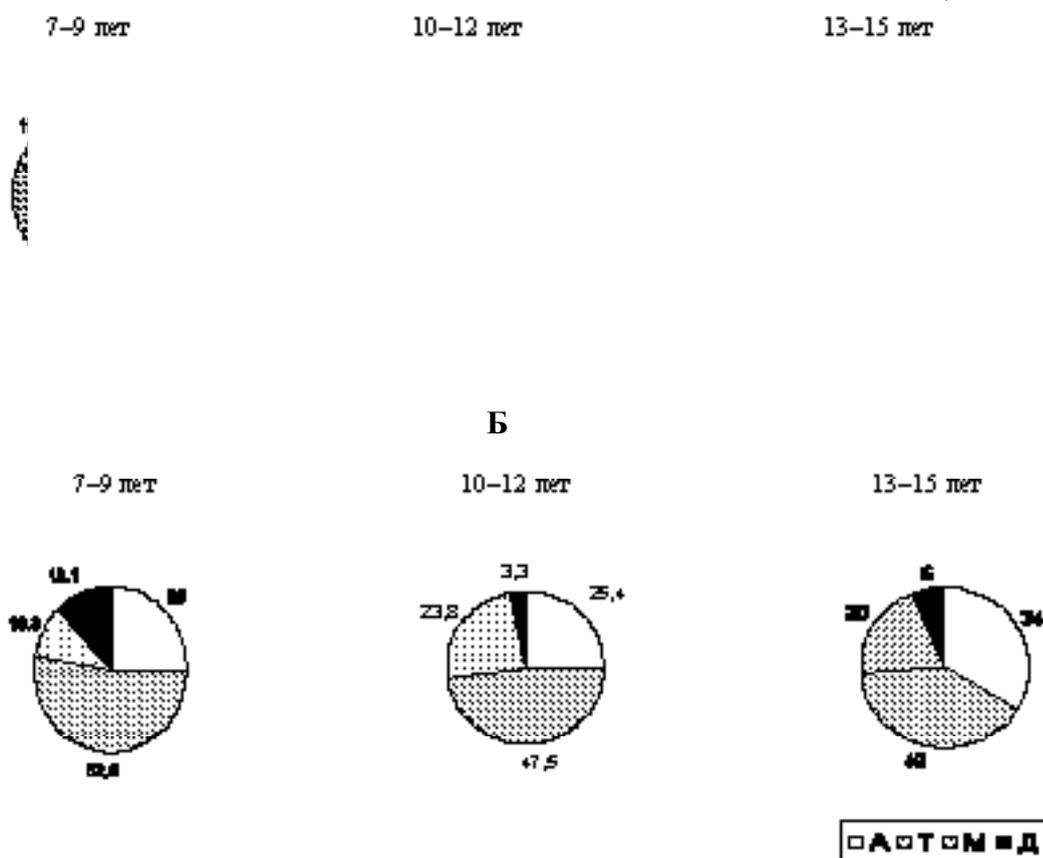


Рис. 1. Распределение детей

(А – мальчики, Б – девочки) 7–15 лет по типам конституции (А – астеноидный тип, Т – торакальный тип, М – мышечный тип, Д – дигестивный тип).

сопровождалась увеличением МОК. Наиболее значительный прирост МОК и величины кровообращения на единицу физической работоспособности (МОК нагр/ФР₁₇₀) на нагрузку, по сравнению с покоем, наблюдался в период

представителей дигестивного типа, а наибольшее относилось к торакальному типу. Представители мышечного и астеноидного типов занимали промежуточное положение в этом распределении (рис. 1А), что согласуется с литературными данными [13]. У девочек наблюдается похожая тенденция, однако в 7–9-летнем возрасте выявляется наименьшее количество школьниц мышечного типа (рис. 1Б). Отмечается тенденция к уменьшению количества девочек дигестивного типа в онтогенезе.

При оценке показателей физического развития выявлено, что у обследованных школьников длина, масса тела и окружность грудной клетки во всех возрастных группах возрастала от астеноидного к дигестивному типу (табл. 1, 2). Максимальный прирост длины тела у мальчиков наблюдается в 13–15-летнем возрасте, а у девочек в – 10–12 лет. Причем, прирост длины тела был максимальным у детей обоего пола астенического типа, а минимальным – у школьников дигестивного типа, что может свидетельствовать о более раннем их созревании.

При переходе от астеноидного к дигестивному типу наблюдалось увеличение индекса Кетле (характеризующего плотность телосложения), уменьшение индекса стени и увеличение процентного содержания резервного жира у обследуемых всех возрастных периодов. Эти отличия выражены больше у мальчиков, чем у девочек.

Абсолютные значения мышечной силы (кистевой и становой) были достоверно выше у представителей дигестивного или мышечного типа во всех возрастных группах, тогда как по относительным значениям (кистевой и становой индексы) представители дигестивного типа существенно уступали обследуемым других типов (табл. 1, 2).

Аналогичная зависимость выявлена при изучении функции внешнего дыхания у представителей дигестивного и мышечного типа: ЖЕЛ была достоверно выше, чем у школьников астенического и торакального типов. Однако по относительным показателям (ЖИ) представители первых двух типов существенно уступали последним. Во всех возрастных группах у мальчиков имело место превышение ЖЕЛ по сравнению с девочками аналогичных конституциональных типов.

Темпы и степень полового развития, у подростков обоего пола также, зависят от конституционального типа (табл. 3). У девочек половое развитие начинается раньше, чем у мальчиков и уже в 7–9 лет более 70% имеют I стадию полового созревания, из них наибольшее количество мышечного типа. У большинства мальчиков I стадия полового развития достигается к 10–12 годам, однако более высокая степень половой зрелости наблюдалась у школьников мышечного и дигестивного типов. В 13–15 лет завершение полового созревания наблюдается у 70% девочек и 50% мальчиков мышечного типа. Только треть подростков этого возраста обоего пола среди представителей других типов имеет IV стадию полового созревания.

При исследовании сердечно-сосудистой системы в условиях относитель-

количество относилось к торакальному типу. Представители мышечного и астеноидного типов занимали промежуточное положение в этом распределении. Распределение типов конституции среди девочек аналогично, однако в возрастной группе 7–9 лет представителей астеноидного типа больше, по сравнению с другими возрастными периодами.

2. Мальчики и девочки дигестивного типа характеризуются более высокими абсолютными величинами морфофункциональных показателей, но меньшими возможностями кардиореспираторной системы по сравнению со сверстниками других типов.

3. У детей обоего пола мышечного типа половое созревание наступает

Таблица 3

Распределение обследованных школьников по стадиям полового созревания, %

Пол	Возрастные группы	Тип конституции	Стадии полового созревания			
			I	II	III	IV
мальчики	10–12 лет	Астеноидный	91,3	8,7	–	–
		Торакальный	81,9	14,5	3,6	–
		Мышечный	68	32	–	–
		Дигестивный	61,5	30,8	7,7	–
	13–15 лет	Астеноидный	17,6	26,5	29,4	26,5
		Торакальный	–	37,2	31,4	31,4
		Мышечный	–	35	15	50
		Дигестивный	–	40	20	40
девочки	7–9 лет	Астеноидный	79,3	20,6	–	–
		Торакальный	88,5	11,5	–	–
		Мышечный	100	–	–	–
		Дигестивный	71,4	28,6	–	–
	10–12 лет	Астеноидный	25,8	61,2	6,5	6,5
		Торакальный	36,2	48,5	10,3	5,2
		Мышечный	20,7	41,4	34,5	3,4
		Дигестивный	–	50	50	–
	13–15 лет	Астеноидный	–	17,7	47,1	35,2
		Торакальный	–	10	40	50
		Мышечный	–	–	30	70
		Дигестивный	–	–	66,7	33,3

раньше, чем у представителей других типов конституции.

4. Развитие мальчиков торакального и мышечного типов опережает ребят астеноидного и дигестивного типов, тогда как у девочек дигестивного типа темпы развития выше, чем у сверстниц других типов конституции.

Библиографический список

13–15 лет, особенно у представителей дигестивного типа. Во всех возрастных группах девочек МОК нагр/ФР₁₇₀ был выше, чем у мальчиков.

Исследование физической работоспособности (ФР₁₇₀) и максимального потребления кислорода (МПК) у школьников обоего пола показало (табл. 4, 5), что представители мышечного и дигестивного типов превосходили своих сверстников по абсолютным величинам во все возрастные периоды.

Однако более значительный интерес представляли результаты относительных показателей физической работоспособности (ФР_{170/кг}) и аэробной производительности (МПК/кг), поскольку именно они отражают способность к выполнению нагрузок на выносливость. Как показали исследования, у школьников дигестивного типа во всех возрастных периодах относительные показатели ФР_{170/кг} МПК/кг значительно ниже ($p < 0,05$), чем у их сверстников астеноидного, торакального и мышечного типов. В некоторой степени это, очевидно, связано с большей массой тела детей данного типа конституции [7].

Для получения интегральной характеристики морфофункционального раз-

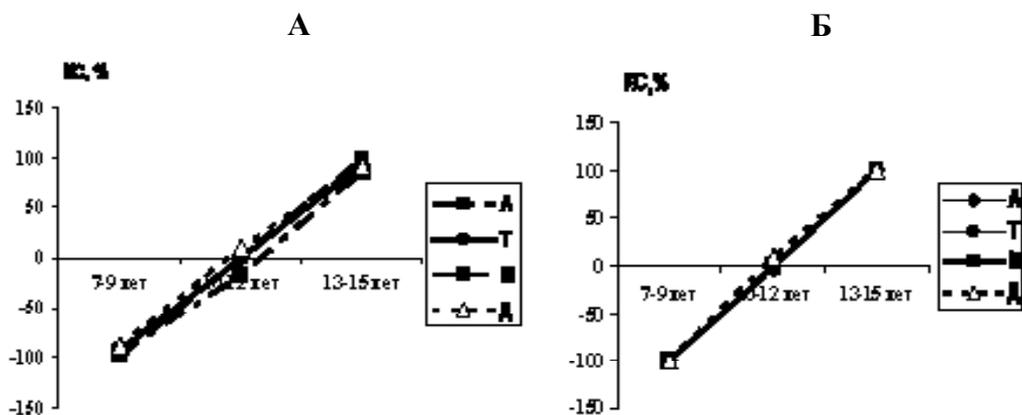


Рис. 2. Интегральная характеристика морфофункционального развития детей 7–15 лет разных типов телосложения (А – мальчики, Б – девочки)

вития обследуемых детей применяли метод морфокинетического синтеза. Из рис. 2А видно, что морфофункциональное развитие мальчиков дигестивного типа идет интенсивнее по сравнению с другими типами до 12-летнего возраста, затем развитие мальчиков торакального и мышечного типов опережает их. У представителей астеноидного типа морфофункциональное развитие протекает более медленно, чем у мальчиков других типов телосложения. Девочки дигестивного типа (рис. 2Б) по морфофункциональному развитию опережают сверстниц всех исследованных типов конституции.

Выводы:

1. Выявлено, что во всех возрастных периодах наименьшее количество мальчиков оказалось среди представителей дигестивного типа, а большее

5. **Гайдай, В. Я.**, Бориско Г. А. Конституциональный тип, физическое и половое развитие здоровья детей и подростков // Охрана здоровья детей и подростков. – Киев, 1982. – № 13 – С. 7–10.
6. **Дарская, С. С.** Распределение типов конституции у детей разного возраста // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты. – Пермь. 1975. – С. 200–202.
7. **Иваницкая, И. Н.** Оценка функциональных возможностей детей и подростков при выполнении физических нагрузок // Педиатрия. – 1975. – № 7.
8. **Карпман, В. Л.**, Белоцерковский, З. Б., Гудков, И. А. Тестирование в спортивной медицине. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 207 с.
9. **Колесова, Д. В., Сельверова Н. Б.** Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. М.: Педагогика, 1978. – 145 с.
10. **Лакин, Г. Ф.** Биометрия: Учеб. Пособие для биологич. спец. вузов. – 3-е изд; перераб. и доп. – М.: Высш.школа, 1980. – 293 с.
11. **Никитюк, Б. А.**, Дарская, С. С. (Фингер) Проблема дифференциальной психофизиологии и ее генетические аспекты. Тезисы Всесоюзного симпозиума. Пермь. – 1975. – С. 47–60
12. **Пугина, Н. С.**, Бомаш, Я. Ф. Об использовании метода Старра у детей // Сборник научных работ аспирантов Ленинградского института усовершенствования врачей. Л.; 1963. Вып. 40. – С. 64.
13. **Рубанович, В. Б.** Морфофункциональное развитие детей и подростков разных конституциональных типов в зависимости от двигательной активности: Дисс. ... докт. мед. наук. – Новосибирск, 2004. – 406 с.
14. **Рубанович, В. Б.**, Айзман, Р. И. Онтогенез мальчиков в зависимости от типа конституции: Монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ. – 2004. – 196 с.
15. **Ставицкая, А. Б.**; Арон, Д. И. Методика исследования физического развития детей и подростков. – М.; 1959. – 185 с.
16. **Стефанов, С. Б.** Изменение морфофункционального единства (метод и некоторые результаты). – Пушкино: – Научный центр биологических исследований, 1974. – 14 с.
17. **Starr, J.** Clinical tests of simple method of estimating cardiac stroke volume from blood pressure and age // Circulation. – 1954. – № 9. – 664 p.
18. **Табунов, А. И.** Основные методы определения количества жировой ткани в организме ребенка и их значение // Педиатрия. – 1977. – № 10. – 90 с.
19. **Чурин, В. Д.** О хроноинотропном резерве миокарда // Физиология человека. 1978. – Т. 4. – № 3. – 394 с.
20. **Штефко, В. Г.**, Островский, А. Д. Схема клинической диагностики конституциональных типов. – М. – Л.: Госмедиздат. – 1929. – 79 с.

1. **Айзман, Р. И.** Здоровье население России: Медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования. – Новосибирск: СО РАМН, 1996. – 27 с.
2. **Алиакбарова, З. М.** Возрастные особенности физического развития детей // Функциональная морфология. Тез. докладов всесоюз. конференц. – 5–7 июня 1984 г. – Новосибирск. – 72 с.
3. **Бунак, В. В.** Антропометрия. – М.: Учпедгиз. – 1941. – 182 с.
4. **Возрастные** особенности физического развития детей // Функциональная морфология. Тез. докладов Всесоюз.конф. – 5–7 июня 1984 г. – Новосибирск. – Новосибирск, 1984 – 72 с.

Таблица 1

Физическое развитие мальчиков 7–15 лет разных типов конституции

Показатель	7-9 лет			10-12 лет			13-15 лет		
	A (n=33)	T (n=51)	M (n=13)	A (n=23)	T (n=55)	M (n=21)	A (n=34)	T (n=51)	M (n=20)
Центральная ось	123,1±0,8	130,0±0,7#	133,0±0,3#*	142,3±1,2	144,0±1,02	148,0±1,3#	144,1±1,9	145,0±1,4	148,0±1,3
МТ, кг	23,2±0,3	24,1±0,4#	29,3±0,0#*	29,7±0,4	33,7±0,5#	41,1±1,4#	44,4±1,3	49,9±1,2#	58,1±1,2#*
СДК, см	54,7±0,3	60,3±0,4#	64,0±1,4#*	62,6±0,8	65,9±0,5#	70,6±0,6#	71,9±0,9	75,9±0,9#	82,7±0,8#*
Индикс Кетле, кг/м ³	14,4±0,1	15,3±0,1#	21,3±1,1#*	14,4±0,1	15,3±0,1#	18,7±0,4#	14,3±0,3	18,1±0,3#	20,4±0,3#*
Индикс асимметрии, %	1,27±0,01	1,16±0,01#	1,08±0,03#*	1,17±0,01	1,07±0,01#	0,97±0,02#	1,03±0,01	0,97±0,01#	0,84±0,01#*
КС (ср/м) кг	14,0±0,4	18,2±0,3#	20,1±0,3#*	15,9±0,5	18,1±0,3#	21,5±0,3#	10,1±0,4	13,8±0,3#	17,5±0,3#*
КН, кг/м ²	15,8±0,4	19,4±0,5#	19,1±1,3	24,1±1,4	27,9±0,9	30,2±1,2	44,9±1,4	33,3±1,9#	59,2±5,2#*
СС, кг	0,48±0,02	0,74±0,02#	0,52±0,07#*	0,87±0,04	0,82±0,02	0,74±0,03#	1,01±0,03	1,07±0,04	1,01±0,04
СН, кг/м	22,6±1,2	27,0±1,1#	34,4±5,9#*	34,5±2,7	44,7±1,6#	44,3±2,04#	63,1±2,1	74,8±2,8#*	88,0±5,3#*
СН, кг/м ²	0,98±0,04	1,03±0,04	0,87±0,09	1,23±0,09	1,32±0,04	1,08±0,04#	1,47±0,05	1,51±0,05	1,30±0,09

Примечание. Достоверные различия средних величин по ANOVA для непараметрических независимых выборок: # – по отношению к астенонидному типу; • – к торакальному; * – к мышечному типу (P<0,05)

Таблица 4

Показатели кардио-респираторной системы мальчиков 7–15 лет разных типов конституции

Показатель	7-9 лет			10-12 лет			13-15 лет			
	A (n=31)	T (n=1)	M (n=3)	A (n=9)	T (n=5)	M (n=25)	A (n=3)	T (n=1)	M (n=20)	
Показатели системы дыхательного аппарата										
ЖЕЛ, л	1,32±0,04	1,42±0,04#	1,43±0,1	1,94±0,007#*	2,06±0,04	2,17±0,04#	2,31±0,08#	2,86±0,11	3,12±0,09#	3,23±0,1#
ЖЕЛ, мл/кг	44,1±1,8	42,9±1,3	57,3±5,1#	49,4±4,2#	45,5±1,2#	53,8±1,7#	44,3±0,7#*	45,4±2,5	43,7±1,4	55,1±1,9#
Показатели систем дыхания-сосудистой системы										
УРС по коэф. урбаниз.	88,3±1,3	87,4±1,5	90,8±1,3	93,5±2,0#	88,4±1,4	83,4±1,8	92,1±0,0	83,2±1,4	82,1±1,4	82,4±2,3
САД по коэф. инд.	92,2±1,2	91,8±1,1	94,9±2,1	100,3±4,4	98,1±1,1	99,4±1,0#	103,1±1,4#*	105,5±1,4	108,4±1,2	108,3±1,7
ДРАД по коэф. инд.	54,1±1,2	59,0±1,1	58,4±0,8	62,2±2,2#	59,1±0,5	59,7±0,8	60,7±0,8	63,5±1,4	60,7±0,9	61,5±1,1
САД по коэф. инд.	49,4±1,1	49,1±1,1	49,2±1,3	47,7±1,8	47,2±0,9	48,5±1,1	40,1±1,3#	48,4±1,4	71,9±1,2	71,7±1,4
МДК по коэф. инд.	4,3±0,1	4,3±0,1	4,5±0,1#	4,5±0,1#	4,9±0,1	5,2±0,1#	5,3±0,3#	5,1±0,1	5,8±0,1#	5,9±0,2
УРС по коэф. урбаниз.	155,3±5,5	154,9±2,2	154,7±3,4	183,0±4,2#*	151,5±3,1	161,1±2,5#	158,4±2,2	144,0±2,9	140,0±2,4	144,0±4,0
САД по коэф. инд.	113,5±1,4	121,1±1,1#	123,1±2,5#	135,5±1,7#*	122,4±2,7	129,5±1,7#	138,0±2,0#	141,4±2,4	145,9±2,1	149,5±1,1
ДРАД по коэф. инд.	58,3±1,2	59,3±1,1	58,4±0,8	61,1±1,4	59,1±1,0	61,1±0,8	59,2±0,8	58,8±1,2	58,8±0,9	59,5±1,1
МДК по коэф. урбаниз.	176,7±1,4	188,1±3,3#	193,1±3,4#	248,4±14,9#*	183,4±5,7	209,3±4,7#	211,4±5,2#	232,5±3,9	233,4±3,0	248,3±8,3
УРС по коэф. инд.	57,4±1,2	61,4±1,1#	62,5±1,4#	65,5±1,2#	71,1±2,0	65,7±1,2	74,8±1,4#	91,7±1,4	92,8±1,4	94,4±2,2
МДК по коэф. инд.	8,9±0,3	9,5±0,1#	9,8±0,4#	12,2±1,03#*	10,7±0,4#	12,2±0,3#	13,4±0,4#*	15,1±0,4	14,8±0,3	15,4±0,4
ФР по коэф. инд.	345,8±29,4	389,5±15,1	411,7±18,9	399,4±57,7	473,4±4,0	444,2±20,4	371,1±18,2#	383,3±32,0	481,7±34,4#	744,4±45,4#
ФР по коэф. инд.	15,4±1,2	15,0±0,5	14,3±0,4	10,2±0,9#*	13,8±0,9	13,8±0,7#	14,0±0,4*	12,9±0,3	13,4±0,3#	12,7±0,4
МДК по коэф. инд.	0,48±0,04	0,49±0,03	0,70±0,04	1,31±0,2#*	0,79±0,04	0,93±0,04#	1,24±0,10#*	1,21±0,07	1,14±0,05	1,31±0,08
МДК по коэф. инд.	1,49±0,03	1,59±0,03#	1,42±0,03#	1,75±0,08#	1,88±0,04	1,92±0,03	2,34±0,1#*	2,49±0,07	2,44±0,04	2,83±0,1#
МДК по коэф. инд.	64,4±1,2	61,5±0,4#	57,0±0,8#	45,8±1,8#*	63,5±1,7	57,3±0,7#	43,9±0,8#*	54,7±0,8	54,3±1,2	48,8±1,3#
МДК по коэф. инд.										40,5±0,7#*

Примечание. Достоверные различия средних величин по ANOVA для непараметрических независимых выборок: # – по отношению к астеноидному типу; * – к торакальному; * – к мышечному типу (P<0,05)

Таблица 5

Показатели кардио-респираторной системы девочек 7–15 лет разных типов конституции

Эксперт-тонометр	7-9 лет			10-12 лет			13-15 лет			
	А (n=19)	Т (n=11)	М (n=12)	А (n=14)	Т (n=18)	М (n=29)	А (n=14)	Т (n=10)	М (n=10)	
Показатели систолического артериального давления										
ЖЕЛ, н	1,49±0,05	1,57±0,03	1,55±0,1	1,62±0,08	1,85±0,04	1,89±0,04	1,92±0,04	2,33±0,04	2,33±0,05	2,43±0,09
ЖЕЛ, фр	67,0±1,8	62,4±1,1#	57,1±1,4#	65,8±1,4#*	61,6±1,2	54,3±1,3	67,3±1,2	61,1±2,1	53,2±1,7#	66,3±1,2#
Показатели систолического артериального давления										
ЖЕЛ, н	59,7±3,05	54,7±1,7	55,0±2,3	59,3±3,1	52,9±1,9	52,9±1,4	57,4±1,5	68,1±1,8	69,9±1,9	69,9±3,7
САД сист, мм. рт.ст.	90,1±1,8	92,3±0,4	92,3±1,7	96,1±2,7	96,2±1,3	100,4±0,8	100,3±1,3	102,3±1,2	104,8±2,1	110,3±1,1#
ДАД сист, мм. рт.ст.	58,4±1,8	58,4±1,1	55,8±1,7	59,2±2,3	59,0±0,8	58,7±0,8	59,4±1,3	62,1±1,2	59,5±1,1	63,5±1,7
Показатели систолического артериального давления										
САД сист, мм. рт.ст.	45,9±1,4	47,6±0,8	49,3±1,5	49,3±1,7	58,3±0,8	60,9±0,9	59,7±1,7	67,9±1,2	71,7±1,1	70,2±2,1
МОСК сист, н	4,5±0,2	4,5±0,1	4,4±0,1	4,9±0,2	5,4±0,1	5,4±0,1	5,2±0,2	5,9±0,1	6,4±0,2	6,3±0,3
ЖЕЛ сист, мм. рт.ст.	174,3±3,9	149,0±2,3	174,0±3,9	188,0±2,7#*	173,0±2,9	168,3±2,8	171,0±2,4	191,0±1,1#*	175,8±2,9	173,0±3,4
САД сист, мм. рт.ст.	111,8±3,1	114,6±1,3	120,0±1,7#	124,2±3,1#*	124,2±1,7	132,3±1,4#	133,1±2,2#	142,5±2,1#*	139,0±2,1	144,5±1,7#
Показатели систолического артериального давления										
ДАД сист, мм. рт.ст.	54,8±0,9	58,1±0,8	58,3±0,8	59,2±2,3	58,7±0,8	58,1±0,2	58,4±1,3	59,7±1,2	58,6±0,7	60,0±1,7
Показатели систолического артериального давления										
САД сист, мм. рт.ст.	191,0±1,8	197,3±5,1	203,3±4,8	233,5±1,8#*	218,6±1,8	222,9±2,2	231,2±1,1	273,1±1,2,02#*	244,6±1,2	244,6±1,2
МОСК сист, н	58,3±1,2	60,2±1,03	60,3±1,4	63,4±2,5	63,4±1,4	67,6±1,1	68,3±2,2	80,4±2,0#	89,2±1,4	92,0±2,2
МОСК сист, н	10,2±0,3	10,2±0,2	10,4±0,3	11,6±0,5#*	12,7±0,2	13,0±0,2	13,3±0,3	15,3±0,3#*	15,7±0,2	15,8±0,4
ЖЕЛ сист, мм. рт.ст.	11,3±0,7	13,1±0,9	12,02±0,7	9,4±0,3#*	11,7±0,4	12,6±0,5	12,1±0,3	8,4±1,1#*	11,4±0,7	11,6±0,7
Показатели систолического артериального давления										
ЖЕЛ сист, мм. рт.ст.	23,4±21,5	33,1±23,04#	32,7±19,03#	33,1±17,5#	33,4±15,8	43,0±17,4	49,0±21,5	39,9±11,1#*	49,0±21,4	61,7±11,2
МОСК сист, н	1,01±0,1	0,88±0,04	0,90±0,07	1,29±0,09#*	1,14±0,04	1,10±0,05	1,14±0,05	1,90±0,03#*	1,42±0,09	1,54±0,2
Показатели систолического артериального давления										
ЖЕЛ сист, мм. рт.ст.	1,03±0,02	1,11±0,04#	1,13±0,02#	1,25±0,03#*	1,40±0,02	1,52±0,03#	1,44±0,04#	1,64±0,1	1,73±0,04	2,06±0,04#
МОСК сист, н	44,4±0,4	44,1±1,5#	41,8±0,8#	35,7±0,8#*	44,8±0,9	45,3±0,8	41,1±1,1	35,1±1,3#*	42,7±1,0	36,6±0,4#
ЖЕЛ сист, мм. рт.ст.										

Примечание. Достоверные различия средних величин по ANOVA для непараметрических независимых выборок: # – по отношению к астеноидному типу; * – к торакальному; * – к мышечному типу (P<0,05)

РАЗДЕЛ XIII
В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

**Диссертационный совет Д 212.172.01
при Новосибирском государственном педагогическом университете**

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел/факс: (383) 268-11-61, 268-11-91

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лепин Петр Вольдемарович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Беловолов Валерий Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Беловолова Светлана Павловна

**Диссертационный совет Д 212.088.02
при Кемеровском государственном университете**

Адрес: 650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6
Тел.: (3842) 58-29-55

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Касаткина Наталья Эмильевна
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Невзоров Борис Павлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Губанова Маргарита Ивановна

**Диссертационный совет Д 212.011.01
при Барнаульском государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс: 26-08-36

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лопаткин Владимир Михайлович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Орлов Александр Николаевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор Шептенко Полина Андреевна

**Диссертационный совет Д 212.266.01
при Томском государственном педагогическом университете**

Адрес: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75
Тел.: (3822) 52-17-68; факс: 52-31-80

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор физико-математических наук, профессор Обухов Валерий Владимирович заместитель председателя
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Копытов Анатолий Дмитриевич кандидат педагогических наук, доцент Вторина Елена Вениаминовна

**Диссертационный совет Д 311.005.01
при Уральском государственном университете физической культуры**

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1
Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор Найн Альберт Яковлевич
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Куликов Леонид Михайлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Кузьмин Андрей Михайлович

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – по 2,0 см; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для библиографического списка – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать его с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15;

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

АВТОРЫ НОМЕРА

Айзман Нина Игоревна – директор Центра практической психологии Новосибирского государственного педагогического университета, врач-психотерапевт, Новосибирск

Айзман Роман Иделевич – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и валеологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Арзуханова Светлана Абдуллаевна – ассистент кафедры английского языка естественных специальностей, аспирант Ульяновского государственного университета, Ульяновск

Баринов Владимир Анатольевич – старший консультант организационного управления Законодательного Собрания Омской области, член Союза журналистов России, Омск

Баринова Кристина Владимировна – методист государственного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Центр творческого развития и гуманитарного образования», Омск

Белова Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры непрерывного профессионального образования, начальник центра аудита качества образования Курского государственного университета, член-корреспондент МАНПО, Курск

Беловолов Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Бурцева Г. В. – кандидат педагогических наук, доцент Алтайской государственной академии культуры и искусств, Барнаул

Валеев Азат Салимьянович – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой общетехнических дисциплин Сибайского института Башкирского государственного университета

Григорьева Наталья Валентиновна – заведующая кафедрой иностранных языков филиала Кузбасского государственного технического университета, Прокопьевск

Дергунова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования Нижневартковского государственного гуманитарного университета, Нижневартковск

Джинчвелашвили Илья Тамазович – аспирант кафедры психодиагностики Иркутского государственного педагогического университета, президент Байкальской академии образования, заместитель директора МОУ СОШ №19, Иркутск

Загузов Николай Иванович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, начальник Отдела гуманитарных и общественных наук Управления государственной аттестации научных и научно-педагогических

Медведева Людмила Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры финансов и кредита Сибирской академии финансов и банковского дела, докторант БГПУ, Новосибирск

Мунасыпов Ильдар Мухтарович – кандидат педагогических наук, доцент, декан технологического факультета Стерлитамакской государственной педагогической академии, Стерлитамак

Наурызбаева Рахат Наурызбаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и филологии Кзылординского Гуманитарного университета Республики Казахстан, докторант кафедры педагогики Казанского государственного университета, Кзылорда

Новикова Светлана Анатольевна – преподаватель Уральского негосударственного института бизнеса (Челябинск), соискатель кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, Челябинск

Нургалеев Владимир Султанович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики и психологии СибГТУ, Красноярск

Павлючков Геннадий Антонович – кандидат педагогических наук, директор ГОУ СПО Юргинский технологический колледж, Юрга

Петунин Олег Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Кузбасского регионального ИПК и ПРО, лауреат Премии Президента РФ, Прокопьевск

Писарева Светлана Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Рюмина Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Сайгушев Николай Яковлевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета.

Сайгушева Людмила Ивановна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления образованием Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск

Салахутдинова Елена Самигулловна – учитель-логопед МОУ начальной общеобразовательной школы № 10, Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Росток», Будённовск

Сергеев Олег Юрьевич – старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГОУ ВПО «Алтайский государственный аграрный университет», Барнаул

Скрябина Ольга Алексеевна – доцент кафедры современного русского языка Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, Рязань

Слесарев Юрий Васильевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права Пензенской государственной технологической

работников Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Москва

Игнатьева Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Ильенко Евгений Викторович – аспирант кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Ишкова Алла Эдуардовна – заместитель директора по научно-методической работе Областного государственного образовательного учреждения начального профессионального образования Профессиональный лицей № 45 г.Братска, аспирант ГОУ ВПО ИГПУ г. Иркутск, Братск

Калинина Елена Анатольевна – ассистент кафедры педагогики Астраханского государственного университета, Астрахань

Каплина Светлана Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Читинского государственного университета, докторант кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чита

Колесникова Наталия Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск

Крестовский Александр Владимирович – аспирант кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Левченко Виктория Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ГОУ ВПО «Самарский государственный университет», Самара

Макашина Ирина Илхамовна – кандидат педагогических наук, доцент Морской государственной академии имени адмирала Ф.Ф.Ушакова, Новороссийск

Мальчик Александра Геннадьевна – кандидат технических наук, заместитель директора по учебной работе ГОУ СПО Юргинский технологический колледж, Юрга

Маричев Игорь Васильевич – кандидат технических наук, доцент, заместитель начальника Морской государственной академии имени адмирала Ф.Ф.Ушакова, Новороссийск

Маркелова Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород

Марченко Ольга Николаевна – учитель русского языка и литературы гимназии, Дудинка

академии, Пенза

Сунько Татьяна Юрьевна – учитель начальных классов МОУ СОШ № 17, Рязань

Тарасов Дмитрий Юрьевич – соискатель кафедры общей психологии и психологии личности Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Терегулов Филарит Шарифович – доктор педагогических наук, профессор кафедры НОУШ Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа

Токарев Виктор Степанович – старший преподаватель, адъюнкт адъюнктуры Новосибирского военного института ВВ МВД России, Новосибирск

Торбик Вячеслав Викторович – начальник отдела международных связей, старший преподаватель кафедры иностранных языков Алтайского государственного аграрного университета, Барнаул

Тряпицына Алла Прокофьевна – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Хмелевский Артур Владимирович – руководитель дирекции бизнес-администрирования Инвестиционного городского банка, Новосибирск

Цибизова Елена Борисовна – методист МОУ ДОД «ДЮЦ «Орион», Новокузнецк

Щербакова Виктория Викторовна – преподаватель Брянского открытого института управления и бизнеса, Брянск

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2007 ГОДУ

В Высшей аттестационной комиссии

Н. И. Загузов. Проблемы и перспективы аттестации научных и научно-педагогических работников в России. – № 1. – С. 4–21

Положение о Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации – № 1. – С. 22–25

Положение об экспертном совете Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации – № 1. – С. 26–29

О Перечне ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук – № 1. – С. 29–30

Из «Перечня ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук (2006 г.)» – № 1. – 30 с.

Информационное сообщение – № 1. – 30 с.

Информационное письмо – № 1. – С. 30–31

Интервью Председателя ВАК, академика РАН М. П. Кирпичникова – № 4. – С. 5–24

О Перечне ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук – № 4. – С. 24–25

Положение о совете по защите докторских и кандидатских диссертаций – № 4. – С. 25–43

В. Н. Неволин. «Когда нам понадобится Ваше мнение ...» – № 8. – С. 5–9

В Учебно-методическом объединении по специальностям педагогического образования

Л. П. Ковригина, М. А. Олейникова, В. А. Беловолов. Правильный выбор приоритетов в деятельности системы образования – № 1. – С. 32–41

Методология педагогического исследования

Д. И. Фельдштейн. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований – № 2. – С. 67–75

Н. А. Вершинина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпцына. Диссертационные исследования по педагогике в современном научном пространстве – № 8. – С. 10–28

В. А. Ситаров. Миссия научного руководителя в повышении качества диссертационных работ – № 8. – С. 28–33

О. Л. Карпова. Готовность педагога к самообразовательной деятельности в современном социуме – № 8. – С. 33–40

О. А. Удотова. Повышение квалификации педагога в условиях построения внутривузовской системы качества образовательного процесса – № 8. – С. 40–47

Н. А. Вершинина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпцына. Инструментарий оценки качества диссертационного исследования по педагогике – № 14. – С. 17–34

Н.Г. Шило. Деятельность учителя в процессе обучения с позиции системно-структурного подхода – № 14. – С. 34–45

Профессиональное образование

Е. С. Дорожук. Технологическое обеспечение компетентностного подхода в процессе обучения студентов-журналистов культуре творчества. – № 4. – С. 104–112

А. В. Иванова, В. Н. Эверстова. Вопросы реализации принципов политехнизма и профессиональной направленности в преподавании математики – № 5. – С. 5–9

Н. Л. Старкова. Педагогические основы мониторинга качества начального образования – № 5. – С. 10–17

Л. М. Струминская. Моделирование системы менеджмента качества в вузе – № 5. – С. 18–29

Е. С. Петенева. Методические основы в изучении «Я - образа» личности студента музыканта – № 5. – С. 29–40

Ю. А. Мишина. Технология формирования мотивации как одно из условий повышения эффективности организации учебно-познавательной деятельности студентов в университете – № 5. – С. 40–47

Н. П. Черепанов, И. Ю. Титаренко. Управляемое самообразование как основная модель повышения квалификации муниципальных чиновников – № 5. – С. 47–55

М. А. Петрова. Вопросы методики педагогического исследования самообразовательной деятельности студентов – № 5. – С. 55–65

Е. В. Чуб. Профессиональная подготовка инженерно-педагогических работников к конструктивному взаимодействию с семьями обучающихся – № 5. – С. 65–72

Е. В. Базанова. Матричные организационные структуры управления воспитательным процессом - № 5. – С. 72–78

В. А. Беликов, Н. Г. Кривошапова, Е. Е. Долгалева, Е. В. Сребницкая. Рефлексивно-дидактические аспекты организации учебно-познавательной деятельности учащихся школ и студентов вузов в процессе иноязычной подготовки – № 5. – С. 79–86

В. А. Беликов, А. В. Гришин, В. Г. Третьяков, Т. П. Рахлис. Подходы к разработке методической модели процесса профессионального образования студентов – № 5. – С. 86–96

В. А. Шишкина. Принципы педагогического содействия личностно-профессиональному становлению будущих педагогов-художников – № 5. – С. 96–105

Е. П. Никифорова, А. Н. Корякина. Компетентностный подход к изучению русского языка в условиях полилингвизма и профильного обучения – № 5. – С. 106–110

А. М. Тенекова. Обучение студентов-словесников предисловиям и послесловиям как педагогическим жанрам – № 5. – С. 111–115

М. С. Хлебникова. «Стремимся к речевому совершенству!»: к вопросу об организации изучения категории «риторический идеал» в высшей школе – № 5. – С. 115–119

Л. П. Гадзаова. Идея полезности в реализации организационно-деятельностных подходов обучения иностранному языку – № 5. – С. 119–123

В. П. Ларина. Инновационные подходы к управлению развитием региональной системы образования – № 5. – С. 124–132

В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко. Готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности как качество личности – № 5. – С. 132–139

Э. Р. Хайруллина. Проектирование целей и содержания проектной деятельности, ориентированной на саморазвитие конкурентоспособности студентов инженеров-технологов – № 5. – С. 139–146

Н. А. Пleshкова. Организация самостоятельной работы студентов с компьютерной поддержкой – № 6. – С. 4–9

Т. М. Борисенко, И. В. Иванов. Социальное партнерство в системе профессионального образования персонала – № 6. – С. 9–15

О. Ю. Герасимова. Проблема профессионального самоопределения педагога образовательного учреждения – № 6. – С. 15–21

- В. А. Слостенин, Л. С. Подымова.** Готовность педагога к инновационной деятельности – № 1. – С. 42–49
- Б. Е. Фишман.** Педагогическая поддержка саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: концептуальные основы региональной системы – № 1. – С. 49–60
- В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько.** Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной технологии – № 1. – С. 60–67
- И. П. Лебедева.** Дидактические подходы к обучению математике на основе использования электронных образовательных ресурсов – № 1. – С. 68–75
- В. А. Слостенин.** Профессионализм учителя как явление педагогической культуры – № 2. – С. 76–90
- Л. И. Лурье.** Феномен выдвижения профессиональных и социальных лидеров в регионе – № 2. – С. 90–104
- Л. И. Духова, Л. С. Подымова.** Теоретико-методологические предпосылки исследования субкультуры учителя – № 2. – С. 104–117
- В. М. Лопаткин, С. Н. Слободана.** Факторы, влияющие на совершенствование профессиональной деятельности социальных работников – № 2. – С. 117–120
- А. Н. Орлов, Е. Л. Чеснова.** Организация исследования процесса формирования готовности будущих менеджеров по физической культуре и спорту к управленческой деятельности – № 2. – С. 121–124
- Е. А. Ефимова.** Модель формирования творческой самореализации будущего педагога – № 3. – С. 5–11
- К. А. Кипа.** Дидактическая готовность учителя: понятийная реконструкция – № 3. – С. 12–21
- М. Б. Балакаева.** Специфика компетентностного подхода в процессе развития самообразования студентов вуза – № 3. – С. 21–28
- О. Ю. Елькина.** Методическое обеспечение подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников – № 3. – С. 29–37
- Т. С. Мамонтова.** Компетентностный подход как основное направление совершенствования методической подготовки студентов педвуза на современном этапе модернизации педагогического образования – № 3. – С. 37–42
- Р. Н. Шматков.** Применение математических методов при подготовке специалистов в области юриспруденции – № 3. – С. 42–54
- М. Н. Шматков.** Возможности приложения формально-логических методов в системе высшего юридического образования – № 3. – С. 55–67
- О. Н. Заглядина.** Формирование педагогической культуры будущего учителя математики – № 3. – С. 67–75
- Н. А. Абакумова.** Квалификационные характеристики выпускников аграрных вузов как основа качества подготовки специалистов для сельского хозяйства – № 3. – С. 75–81
- Л. А. Суханова.** К вопросу об обучении студентов технических специальностей продуктивному собственным научно-техническим текстам – № 3. – С. 81–87
- Л. Н. Куликова.** Аутодиагностика личностного саморазвития студента как фактор продуктивности высшего профессионального образования. – № 4. – С. 44–58
- Г.И. Саранцев.** Методическое мышление в контексте эволюции предметных дидактик – № 4. – С. 58–68
- Ю. В. Сенько, Т. Л. Комоза.** Технология профессионального образования в герменевтическом круге – № 4. – С. 69–84
- Л. А. Амирова.** Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы профессионально мобильной личности педагога. – № 4. – С. 84–98
- В. Г. Абдрахманов.** О корректности постановки внутренней двумерной задачи Дирихле в курсе уравнений математической физики в техническом университете. – № 4. – С. 98–104

фильного обучения: концептуально-программный подход – № 8. – С. 85–95

Д. В. Качалов. Концепция формирования целостного психолого-педагогического знания студентов педвуза на основе интегративно-функциональной учебной дисциплины «возрастная педагогика» – № 8. – С. 95–103

М. Н. Ахметова. Построение «живого знания» как стратегическая цель опережающего образования – № 8. – С. 103–113

Н. Э. Касаткина, Е. В. Филатова. Обеспечение качества подготовки специалистов по социальной работе в условиях университета – № 9. – С. 5–11

Д. В. Шалимова. Социальное проектирование во внеаудиторной деятельности студентов технического вуза как фактор развития ключевых компетенций – № 9. – С. 12–19

А. А. Петренко. Педагогические условия профессионального развития педагога в муниципальных образовательных учреждениях – № 9. – С. 19–27

С. В. Бунин, В. А. Беловолов. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки военного специалиста внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности – № 9. – С. 27–40

Н. Н. Сухорукова. Компетенции выпускника железнодорожного вуза – № 9. – С. 40–46

Д. И. Беркутова. Особенности подготовки учителя технологии к поддержке профессионального самоопределения учащихся в условиях профильного обучения – № 9. – С. 46–51

О. В. Байкова. К вопросу о подготовке учителя как воспитателя – № 9. – С. 51–55

Ю. В. Лымарева. Проблема развития профессиональной компетентности инженеров – конструкторов – № 9. – С. 56–61

Е. О. Ускова. Компетентностный подход к подготовке специалистов трансферных специальностей – № 9. – С. 62–68

Д. В. Петрикеев, Д. А. Савельев. Типы профессионально-педагогической направленности студентов университета – № 9. – С. 68–74

Э. Г. Скибицкий, М. А. Паутова. Формирование коммуникативной компетентности студентов экономического профиля как фактор повышения их профессиональной подготовки – № 9. – С. 75–81

А. С. Удотов. Создание учебно-методической базы данных как фактор повышения качества учебного процесса – № 9. – С. 82–88

В. Г. Абдрахманов. О корректности постановки смешанной задачи для одномерного волнового уравнения в курсе уравнений математической физики в техническом университете – № 9. – С. 89–98

Ф. Ш. Терезулов, О. В. Кудашкина. О некоторых проблемах содержания образования и роли коммуникативного компонента в нем – № 10. – С. 5–11

В. С. Черепанов, О. В. Любимова. Основные направления развития образовательной нормологии – № 10. – С. 12–15

А. С. Валеев, М. М. Куваева, Ю. М. Махмутов. Межкультурная компетенция будущего специалиста – № 10. – С. 15–22

Р. Н. Афонина. Диагностическая система сформированности умений учебно-творческой деятельности студентов – № 10. – С. 22–31

Н. И. Дзегутанова. Педагогическая интеграция как фактор гуманизации профессионального образования – № 10. – С. 31–38

Н. Н. Сухорукова. Формирование компетенций студентов технических специальностей в железнодорожном вузе – № 10. – С. 38–44

О. М. Железнякова. Дополнительность принципов образовательного процесса – № 10. – С. 44–51

О. М. Самохвалова. Теоретические основы информационно-технологической компетентности будущих инженеров лесного хозяйства – № 10. – С. 51–57

В. В. Ларионов, Н. С. Пурышева. Методические основы проблемно-ориентированной системы практических занятий в техническом университете – № 10. – С. 57–70

- И. П. Финский.** Компоненты системы патриотического воспитания курсантов и их характеристика – № 6. – С. 21–29
- Л. А. Никитина.** Формирование учителя-исследователя в системе непрерывного педагогического образования – № 6. – С. 29–36
- В. П. Соколов.** Предпосылки и структура деонтологической подготовки юристов – № 6. – С. 37–46
- М. А. Назарова.** Факторы гуманитаризации естественнонаучного образования – № 6. – С. 46–55
- Т. В. Сафонова.** Контекстная подготовка специалистов – № 6. – С. 55–63
- Е. В. Ушакова.** К вопросу о взаимосвязи профессионально-педагогической и речевой культуры учителя – № 6. – С. 63–73
- Н.Л. Гумерова.** Психолого-педагогические условия развития целеполагания в профессиональном становлении студентов педагогического вуза – № 6. – С. 73–83
- М. И. Ситникова.** Профессионально-педагогическая культура как мера самореализации преподавателя высшей школы в педагогической деятельности – № 7. – С. 5–20
- М. А. Петрова.** Педагогическая эффективность реализации дидактических принципов обучения в процессе формирования умений самообразовательной деятельности студентов вуза – № 7. – С. 20–30
- Е. В. Романов, Е. В. Попов, Н. Г. Исаенков.** Интеграционные процессы в профессиональной подготовке учителя технологии и предпринимательства как необходимое условие повышения ее эффективности – № 7. – С. 30–41
- О. А. Колмогорова, Т. Ф. Орехова.** Из опыта организации студенческого самоуправления в вузе – № 7. – С. 41–52
- Е. В. Манджиева.** Педагогический потенциал приемов «скрытого» управления – № 7. – С. 52–59
- В. М. Акименко.** О некоторых особенностях профессионального становления студентов педагогического вуза – № 7. – С. 59–67
- Н. В. Медведенко.** Разработка и реализация комплекса тестов и тестовых заданий в вузе – № 7. – С. 68–75
- Л.П. Гадзаова.** Принципы оптимизации организационно-деятельностных подходов в обучении иностранным языкам – № 7. – С. 75–84
- Т. В. Маркелова.** Особенности организации психологического сопровождения военной подготовки офицеров запаса – № 7. – С. 85–92
- Н. Л. Гумерова.** Формирование готовности к целеполагающей деятельности у будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе – № 7. – С. 92–103
- Н. В. Мартишина.** К вопросу о психолого-педагогических условиях становления и развития творческого потенциала педагога – № 7. – С. 103–114
- О. Г. Вяльшина.** Модель формирования у будущих учителей готовности выразить несогласие – № 7. – С. 114–121
- Д. Ю. Чупин, А. Н. Ростовцев.** Реализация продуктивного обучения в процессе подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства – № 7. – С. 121–130
- Е. Т. Китова.** Педагогические условия развития коммуникативного потенциала будущих специалистов транспорта – № 7. – С. 130–138
- Р. М. Асадуллин.** Системогенез педагогической деятельности в образовательном процессе высшей школы – № 8. – С. 48–57
- А. Ф. Амиров.** Стратегия инновационного развития современного вуза – № 8. – С. 58–65
- В. Г. Абдрахманов.** Элементы функционального анализа в курсе уравнений математической физики в техническом университете – № 8. – С. 65–74
- В. И. Матис.** Полипарадигмальный подход как методологическая основа создания современной школы. – № 8. – С. 74–85
- Ю. А. Шихов.** Фундаментализация высшего технического образования и развитие про-

решения ситуативных задач – № 11. – С. 101–110

Д. Г. Демьянов. Проблема организации самостоятельной работы студентов технических вузов по математике – № 11. – С. 110–116

И. Г. Завойчинская. Управление знаниями как феномен образования личности и становления сознания специалиста XXI в. – № 12. – С. 5–16

И. В. Новгородцева. Компетентностный подход к формированию коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей – № 11. – С. 17–35

Д. В. Качалов. Технология формирования целостного психолого-педагогического знания студентов педвуза – № 12. – С. 35–40

А. П. Васильев. Новый взгляд на проблему обучения будущих инженеров переводу иностранной научно-технической литературы (ИНТЛ) – № 12. – С. 40–46

Е. А. Мелёхина. Профессионализм педагога в современных условиях – № 12. – С. 46–53

А. В. Карташев. К вопросу о сущности многоуровневой системы подготовки авиационных инженерно-технических кадров и классификации ее моделей – № 12. – С. 54–64

О. Е. Молчанова. Профессиональное становление будущего специалиста экономического профиля в современных условиях – № 12. – С. 64–73

Н. Г. Барышникова. Реализация рефлексивного компонента в процессе формирования исследовательской культуры будущего педагога – № 12. – С. 73–80

М. А. Паутова. Система тренингов формирования коммуникативной компетентности студентов экономического профиля – № 12. – С. 81–89

Е. В. Филатова, К. М. Грабчук. Технологический подход к формированию профессиональной компетентности будущего специалиста по социальной работе – № 12. – С. 90–97

Н. М. Шмидт. Подготовка будущих менеджеров государственного и муниципального управления к профессиональной деятельности – № 12. – С. 97–104

А. Н. Орлов, Г. А. Калачев, Л. Г. Куликова. Развитие антропологических идей в системе профессиональной подготовки учителя – № 13. – С. 41–47

Е. А. Яковлева. Создание рефлексивной среды как одно из условий успешного становления профессиональной компетентности будущих специалистов – № 13. – С. 47–51

В. С. Нургалеев, Е. Ю. Исаева. К вопросу о формировании идеала специалиста – педагога профессионального обучения – № 13. – С. 51–58

В. В. Дудко, В. С. Чернявская. Педагогическая интенциональность в профессиональной деятельности учителя – № 13. – С. 58–62

С. А. Куценко. Самостоятельная работа студентов в зарубежной дидактике – № 13. – С. 63–73

И. В. Барабашёва. Преподаватель российской высшей школы в болонском процессе – № 13. – С. 74–78

Г. Ф. Привалова. Сущность и содержание формирования творческого потенциала педагога как определяющий фактор его творческой деятельности – № 13. – С. 79–86

И. В. Бурцева. Проблема формирования в вузе организационно-управленческой компетентности специалиста социальной работы – № 13. – С. 86–97

М. Х. Гатиятуллин. Содержание обучения студентов предпринимательской деятельности в автодорожной сфере – № 13. – С. 97–103

М. Ю. Тарасова. Интеграция компетенций и их оценивание в профильном гуманитарном спецкурсе – № 13. – С. 104–111

Р. И. Платонова. Формирование творческого отношения студентов педагогических специальностей к будущей профессиональной деятельности – № 13. – С. 111–116

Л. Д. Медведева. Модель подготовки специалистов экономического профиля в эволюционном развитии российской экономики и экономического образования – № 13. – С. 117–124

К. Э. Казарьянц. Междисциплинарный подход в обосновании теории и практики культуры общения в педагогическом процессе – № 13. – С. 124–135

М. Н. Ахметова. Проективная деятельность в структуре профессиональной компетент-

- Э. Г. Скибицкий, Г. С. Итпекова.** Компетентность как составляющая готовности сельских педагогов к использованию средств информатизации образования – № 10. – С. 70–79
- О. Ю. Перцева.** Контекстный подход в формировании профессиональной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства – № 10. – С. 79–83
- В. Г. Абдрахманов.** О корректности постановки смешанной задачи для одномерного уравнения теплопроводности в курсе уравнений математической физики в техническом университете – № 10. – С. 84–91
- И. В. Магданова.** Основы организации курса по истории аналитической геометрии – № 10. – С. 91–97
- А. В. Андреев.** Анализ самостоятельной деятельности студентов при изучении дисциплины «Инженерная геодезия» – № 10. – С. 97–103
- Т. А. Цомартова.** Формирование научного мировоззрения студентов во внеучебной работе. – № 10. – С. 103–111
- А. Г. Бусыгин, Т. С. Бурбина, В. Ягодкин.** Развитие креативного мышления у студентов педагогического вуза средствами дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» – № 10. – С. 111–119
- Т. Г. Станкевич.** Методика оценивания качества подготовки обучающихся с использованием многовариантных тестовых заданий – № 10. – С. 119–124
- К. А. Кунаш, А. Н. Ростовцев.** Подготовка курсантов вузов ФСИН к профилактической работе с несовершеннолетними правонарушителями – № 10. – С. 124–133
- Е. В. Ильенко, Н. В. Даничев.** Гражданско-правовое образование как фактор подготовки специалиста – № 10. – С. 133–137
- А. В. Воробьев.** Развитие культуры предпринимательства как педагогическая проблема – № 10. – С. 137–147
- А. В. Псарев.** Использование вычислительной техники в обучении курсантов военных вузов МВД России как фактор повышения эффективности профессионального образования – № 10. – С. 147–155
- О. Г. Яткевич.** Аксиологическая составляющая профессиональной подготовки будущих офицеров – № 10. – С. 155–162
- В. А. Фатеев.** Концептуальные основы управления профессиональной подготовкой учителя физической культуры новой формации – № 11. – С. 5–14
- А. Л. Морозова.** Генезис понятия «профессиональная компетентность» будущего учителя – № 11. – С. 14–21
- И. В. Щербакова.** Формирование профессиональной компетентности будущего педагога в процессе занятия научно-исследовательской работой в вузе – № 11. – С. 21–29
- С. А. Куценко.** Познавательная активность как средство обеспечения самостоятельной работы курсантов – № 11. – С. 29–40
- Р. М. Чудинский.** Использование натурального и модельного эксперимента для развития учебной деятельности студентов направления «Технологическое образование» – № 11. – С. 40–54
- Л. П. Григорьевская, Л. Б. Григорьевский.** Поиск критериев оптимального содержания обучения на лекционном и практическом занятии – № 11. – С. 54–66
- О. Л. Маркова.** Подготовка педагогов к инновационной деятельности с учетом индивидуальных профессиональных стилей – № 11. – С. 66–70
- С. Ю. Залуцкая.** Творческий аспект профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью в вузе – № 11. – С. 70–77
- Т. Н. Ищенко, В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев.** Диалектический подход как средство преодоления формализма знаний в учебном процессе – № 11. – С. 78–93
- Т. А. Сливина.** Конкурентоспособность специалиста как психолого-педагогический феномен – № 11. – С. 93–100
- А. В. Дубаков.** Воспитание коммуникативной компетенции студентов педвуза на основе

ление базовых показателей культуры личности – № 8. – С. 143–151

Н. П. Несговорова, В. Л. Савиных. Синергетический подход в определении содержания экологической культуры – № 8. – С. 152–158

О. В. Бочкарева. Творчество как смысловая ценность дидактического диалога – № 8. – С. 158–166

И. Г. Доценко. Что может дать менеджеру социальная педагогика – № 9. – С. 99–106

З. А. Бадретдинов, А. С. Валеев. Властный аспект в системе образования – № 9. – С. 107–113

Ф. Ш. Терезулов. Основы вселенской топологии – № 13. – С. 5–40

А. И. Суббето. Образовательное общество – единственная модель ноосферного развития России в XXI в.: внутренняя логика становления – № 14. – С. 46–58

Языковая культура

А. А. Чернобров. Влияет ли язык на культуру? Влияет ли культура на язык? (отражение культурных и нравственных ценностей в языке) – № 2. – С. 286–292

Г. В. Быкова. Язык – главное условие этнической самоидентификации – № 2. – С. 292–297

Л. И. Аммосова. Состояние проблемы якутско-русского билингвизма на современном этапе – № 2. – С. 297–309

А. А. Чернобров. Лингвокультурологические, психолого-педагогические и социально-политические проблемы билингвизма. – № 4. – С. 193–207

Н. А. Черемисина. Развитие точности и лаконичности связной речи в процессе обучения сжатому изложению. – № 4. – С. 208–212

Б. А. Тавасиева. Успешность освоения иностранного языка в условиях современного неязыкового вуза. – № 4. – С. 212–219

И. Ю. Скибицкая, Э. Г. Скибицкий. Оценка уровня сформированности профессионального языка студентов экономического вуза – № 8. – С. 167–172

А. А. Чернобров, И. В. Лисица. Эволюция молодежной музыкальной субкультуры. Английская рок-музыка 60-х-70-х гг. XX в. и ее лингвокультурологические и социально-психологические аспекты – № 8. – С. 172–188

Н. И. Снытникова. Учебные материалы в курсе «Английского языка для специальных целей» и принцип аутентичности – № 9. – С. 114–128

Н. В. Чичерина. Особенности восприятия и понимания медиатекста – № 9. – С. 129–133

В. Г. Тропина. Функция рассказчика произведений А. П. Чехова «Смерть чиновника» – № 9. – С. 134–138

Н. И. Колесникова. Развитие письменной научной речи: образовательные уровни «Лицей»-«Вуз» – № 10. – С. 162–172

Н. В. Гоннова. Формирование культуры речи будущего учителя начальных классов – № 10. – С. 172–187

Т. А. Юрина. Принципы русской орфографии в аспекте их мотивированности языковыми законами – № 11. – С. 139–146

Л. С. Вырыпаева. Сочинение сказки – один из приёмов формирования у младших школьников навыка продуцирования текста на уроках развития речи – № 11. – С. 146–154

Т. В. Мощанская. Предметно-тематическое содержания иноязычного референтного чтения в ситуациях фрагментарного письменного перевода – № 11. – С. 154–161

Е. Г. Ваганова. Анализ вторичной языковой личности в лингвометодическом аспекте – № 11. – С. 161–175

Т. Б. Сидорова. Межкультурная коммуникация в Дальневосточном регионе: развитие у студентов-востоковедов способности принимать культурное своеобразие представителей других наций – № 11. – С. 175–184

ности учителя – № 14. – С. 59–76

М. И. Алдошина. Некоторые аспекты формирования этноэстетической культуры будущего преподавателя в университете – № 14. – С. 77–87

В. В. Рябчиков. Принципы полемического взаимодействия в процессе профессионального образования – № 14. – С. 87–96

Н. И. Лыгина, Е. М. Турло. Норма качества учебных материалов – № 14. – С. 96–104

М. И. Иголкина. Компетентностный подход в целевой подготовке будущих инженеров – № 14. – С. 104–116

Л. А. Кошелева. Становление авторской позиции учителя-практика – № 14. – С. 116–122

С. А. Кокшаров, А. Н. Орлов. Особенности реализации модульной технологии обучения иностранному языку в вузе – № 14. – С. 122–128

М. Б. Дьякова, А. С. Косогова. Проблемы формирования культуры трансляции способов познавательной деятельности у будущего учителя – № 14. – С. 129–137

Т. И. Васенина, В. П. Никандрова. Развитие коммуникативной деятельности педагога в условиях гуманно-ориентированного образования – № 14. – С. 137–143

Т. Б. Князева. Постановка и осмысление актуальных для решения задач в рамках модернизации российского образования – № 14. – С. 144–153

С. И. Осипова, Е. Б. Ерикина. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов - будущих инженеров в образовательном процессе – № 14. – С. 154–160

Н. И. Богданова. Формирование проективных умений студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки (на примере дошкольных факультетов) – № 14. – С. 161–169

Н. А. Бирюкова. Реализация андрогогических принципов обучения взрослых в системе непрерывного образования – № 15. – С. 4–8

Г. А. Гущина. Актуальные проблемы профессионального воспитания учащихся вузов – № 15. – С. 9–14

С. А. Куценко. Основные направления педагогического руководства самостоятельной работой курсантов в вузе – № 15. – С. 15–26

Е. А. Петухова. Педагогические условия формирования ценностного отношения к учению студентов первого курса классического университета – № 15. – С. 26–31

В. П. Соколов. Детерминация проблем безопасности личности, культуры поведения и деонтологической подготовленности профессионалов – № 15. – С. 31–37

Концептуальные основания философии образования

С. А. Гончаров. Герменевтика как культурно-философская и прикладная проблема современного университетского образования – № 1. – С. 76–81

Т. Ф. Кузнецова. Философия, философская культура, гуманитаризация высшего образования – № 1. – С. 81–89

А. Н. Галагузов. Корпоративное образование: сущность и проблемы – № 1. – С. 89–97.

Ф. Ш. Терезулов. Образование и смысл жизни человека – № 2. – С. 125–133

А. И. Субетто. Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества – № 4. – С. 113–124

Б. А. Комаров. Универсальный словарь науки в образовательном процессе. Принципы формирования. – № 4. – С. 124–132

О. В. Бочкарева. Пространство дидактического диалога как смысл культуры – № 7. – С. 139–144

Ф. Ш. Терезулов. Интеллект и образование – № 8. – С. 114–134

Е. Г. Белякова. Ценностно-смысловой подход в современном образовании – № 8. – С. 134–143

Е. Б. Плотникова. Педагогическая функция общества: особенности влияния на станов-

тания. – № 4. – С. 139–147

Н. В. Маслов. Православное воспитание как явление русской педагогической культуры на материале трудов Схиархимандрита Иоанна (Маслова) – № 4. – С. 148–174

Е. Г. Врублевская. Учитель на пути к смыслам человекообразования. – № 4. – С. 174–188

Н. Э. Касаткина, В. Г. Черемисина. Особенности организации самостоятельной работы курсантов военного вуза – № 4. – С. 188–192

И. Г. Светлакова. Формирование метакогнитивных способностей студентов в процессе иноязычной подготовки с применением учебно-диагностического комплекса – № 5. – С. 147–154

С. И. Везнер. Взаимодействие коммуникативной деятельности и деятельности по воспитанию как реализация принципа когнитивности коммуникации – № 5. – С. 155–160

В. А. Беловолов, И. Н. Игнатов, Е. В. Ильенко. К вопросу о государственной защите прав человека судебными инстанциями – № 5. – С. 160–166

Л. П. Гадзаова. Культурологические аспекты формирования нравственных общечеловеческих ценностей у студентов неязыковых вузов средствами перевода – № 6. – С. 84–91

И. Н. Игнатов, Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов. Государственная защита прав человека – компетенция Российской Федерации и субъектов Российской Федерации – № 6. – С. 91–103

Ж. Н. Истофеева, Т. Л. Чепель. Феномен детской субкультуры как пространство личностного самоопределения педагога – № 6. – С. 103–110

А. Е. Ушницкая. Формирование организационной культуры коллектива как научно-педагогическая проблема. – № 6. – С. 111–118

Е. И. Архипова. Опыт-экспериментальная проверка эффективности технологии формирования лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональной дисциплине – № 6. – С. 118–125

Н. Н. Акимова. Соотношение иерархий мотивационно-смысловых образований и деятельностей в структуре направленности личности студентов – № 7. – С. 145–150

М. В. Шакурова. Социально-педагогическая обусловленность становления и развития социокультурной идентичности личности: к постановке проблемы – № 7. – С. 150–162

Т. Ю. Перова. Формирование у студентов-словесников умений создавать проблемное слово как профессионально значимый жанр – № 7. – С. 162–168

В. В. Казанцева. Функции и направления деятельности специалистов социально-культурной сферы – № 7. – С. 168–174

И. А. Шабанова. Развитие ключевых и предметных компетенций на основе описания внешности человека – № 7. – С. 174–182

Л. А. Николаева. Формирование коммуникативной толерантности студентов-будущих юристов на основе интерактивного общения – № 7. – С. 182–188

Н. Е. Щуркова. Нежность как педагогическая категория – № 8. – С. 203–217

Г. Ф. Садрисламов. Системно-деятельностный подход к перевоспитанию личности осужденного – № 8. – С. 217–230

А. Я. Найн, Е. Ю. Волчегорская. Методологические основания личностно-ориентированного эстетического воспитания – № 8. – С. 230–239

В. В. Рябчиков. Полемическое взаимодействие и культура аргументации обучающихся – № 9. – С. 139–147

Н. А. Малов. Воспитательная система как субъект организованного взаимодействия школы с общественными и государственными институтами – № 9. – С. 148–153

Г. М. Болтунова. Взаимодействие нового и традиционного при подготовке будущих педагогов к разрешению конфликтов – № 9. – С. 154–156

П. А. Радченко. Методологические основы исследования проблемы правового обучения и воспитания будущих офицеров – № 9. – С. 157–161

О. А. Петров, С. В. Сырескина. Формирование культуры иноязычного общения у студентов экономической специальности неязыкового вуза – № 12. – С. 125–131

И. О. Онал. К вопросу о мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков – № 12. – С. 131–140

Т. В. Иванчикова. Дискурсивная характеристика речевой компетентности личности (на примере профессиональных коммуникаций) – № 13. – С. 146–154

Т. К. Гусева. Теоретические аспекты подготовки учителя начальной школы к реализации языкового образования ребенка – № 13. – С. 154–161

Н. А. Шаламова. Методологические основы и сущностные характеристики процесса формирования готовности будущих специалистов физической культуры к иноязычному общению – № 14. – С. 208–216

Н. А. Лосева. Экспериментальная работа по развитию речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования – № 15. – С. 49–54

Формирование культуры личности

Л. И. Лурье. Искусство педагогического общения – № 1. – С. 98–112

С. Н. Батракова. Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности – № 1. – С. 112–124

Н. Е. Щуркова. Профессиональный тренинг в системе педагогического образования – № 1. – С. 124–134

В. А. Ситаров, Л. В. Романюк, М. В. Луговой. Жизнеспособность «Концепция воспитания жизнеспособных поколений» – № 1. – С. 134–137

Л. С. Перевозчикова. Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема – № 1. – С. 138–145

А. В. Мудрик. Город как фактор социализации подрастающего поколения – № 2. – С. 134–140

Л. Н. Куликова. Детство: динамика педагогической поддержки развития и саморазвития личности – № 2. – С. 140–153

М. Е. Пескова, Н. Е. Щуркова. Формирование жизненного опыта в системе воспитания школьника – № 2. – С. 153–165

Е. В. Ильенко, В. А. Белолов. Защита прав личности как социально-педагогическая проблема. – № 3. – С. 88–99

Т. А. Хайновская. Коммуникативная компетентность учителя. Уровни и этапы её формирования. – № 3. – С. 99–106

Н. П. Карпова. Потенциал сельского социума в формировании духовности школьников. – № 3. – С. 106–112

И. Л. Скрабина. Система воспитательной работы городской школы по социально-педагогической адаптации сельских школьников. – № 3. – С. 112–126

О. И. Чуб. Достоинство как педагогическая категория гуманистической педагогики. – № 3. – С. 126–132

М. И. Евдокимова. Воспитательный потенциал историко-фактологического материала элективного курса иностранного языка. – № 3. – С. 132–141

И. М. Кыштымова. Исследование уровня смыслового развития личности старшеклассника посредством анализа школьных сочинений. – № 3. – С. 141–152

О. А. Кищенко. Диалоговая культура как интегративное, системное образование. – № 3. – С. 152–158

А. В. Шевкун. Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса – № 3. – С. 158–164

И. М. Ильинский. Молодежь в стратегии будущего России – № 4. – С. 133–139

Н. Е. Щуркова. Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспи-

- С. 217–226
- К. Э. Казарьянц.** Стиль отношений педагогов и обучающихся как средство воспитания культуры общения – № 14. – С. 227–238
- О. М. Газина, В. А. Шурупов.** Теоретико-гносеологический подход к научному толкованию культурогенеза личности – № 14. – С. 238–245
- С. В. Бунин, В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко.** Взаимосвязь и взаимопроникновение ценностей и права как процесс формирования правосознания личности – № 14. – С. 245–257
- Л. А. Кравцова.** Экспериментальное моделирование процесса формирования готовности будущего учителя к воспитательной работе – № 14. – С. 257–263
- Е. Б. Аврускина.** Представление европейских ученых о манипулятивном подходе в общении в разные культурно-исторические периоды – № 14. – С. 263–270
- И. И. Шульга.** Педагогическая анимация как социокультурный и психолого-педагогический феномен – № 14. – С. 271–278
- С. А. Курносова.** Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников. Из опыта работы – № 14. – С. 278–293
- М. А. Ермакова.** Понятие «Индивидуальный опыт здравотворчества подростка» как педагогическая категория. – № 14. – С. 294–301
- Т. К. Мухина.** К вопросу о профилактике вовлечения молодежи в религиозные сект. – № 15. – С. 61–65
- И. С. Ильасова.** К вопросу о формировании экологической культуры студентов ССУЗа. – № 15. – С. 65–70
- С. В. Бунин.** Гуманистическая направленность образовательного процесса в современных условиях. – № 15. – С. 70–76
- Г. Б. Чудаева.** Теоретические подходы к развитию ценностных ориентаций курсантов военного вуза. – № 15. – С. 76–82
- Л. Н. Коньшева.** Лидерские качества личности и условия их формирования: историко-педагогический аспект. – № 15. – С. 82–90
- С. М. Николаев.** Классификация методов педагогического воздействия на несовершеннолетних осужденных. – № 15. – С. 91–97
- С. В. Салмин.** Совершенствование маркетинга в сфере физической культуры и спорта. – № 15. – С. 97–100

История педагогической теории и практики

- И. Ю. Юрочкина.** Сущность и особенности внешкольного образования в Западной Сибири в конце XIX – начале XX в. – № 1. – С. 146–153
- Н. Н. Родигина.** «Кому просвещать Сибирь?»: Вопросы образования на страницах российской журнальной прессы конца XIX – начала XX вв. – № 2. – С. 176–184
- Е. А. Масяйкина, В. И. Ревякина.** Сибирские библиотеки в образовании и просвещении: история и современность – № 2. – С. 184–192
- В. А. Зверев, К. Е. Зверева.** Начальная школа на Алтае в начале XX в. (По воспоминаниям Ф. Д. Останина) – № 2. – С. 192–199
- Э. Р. Хайруллина.** Краткий экскурс в историю технического образования России. – № 3. – С. 165–171
- М. Г. Лапердина.** Историко-педагогический аспект реализации метода проектов – № 3. – С. 171–183
- В. А. Давыденко.** Историко-педагогический анализ идеи педагогического стимулирования учения школьников (середина 70-х – середина 80-х гг. XX в.). – № 4. – С. 220–228
- С. О. Кондракова.** Успех как стимул учения в дидактике К. Д. Ушинского – № 5. – С. 167–176
- А. А. Миллер.** Техническая подготовка в военных вузах России: историко-ретроспективный анализ – № 5. – С. 176–185

- Л. П. Гадзаова, З. К. Каргиева.* Преобразование внутренних и внешних факторов становления нравственной личности студента вуза – № 9. – С. 162–167
- Н. А. Голиков.* Качество жизни воспитанников: ресурсы оптимизации – № 9. – С. 167–175
- О. Н. Ермакова.* Система воспитания образовательной самостоятельности будущего учителя – № 9. – С. 175–183
- С. В. Лактионова.* Проблемы социально-профессиональной адаптации детей-сирот – № 9. – С. 184–189
- А. Ф. Шарфеева.* Культурологический и программно-целевой подходы к воспитанию в педагогическом вузе – № 10. – С. 188–197
- Г. А. Неверова.* Мотивационный программно-целевой аспект в воспитании жизнестойчивости личности студента в условиях студенческого городка – № 10. – С. 198–204
- М. В. Луговой.* Формирование духовной культуры специалиста – № 10. – С. 204–210
- С. Мамлеев, А. В. Воробьев.* Экономическая культура личности как предмет научно-педагогического исследования – № 10. – С. 210–214
- Н. В. Даничев.* Анализ процесса и проблемных вопросов правового воспитания в педагогической литературе и практике – № 11. – С. 185–196
- Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов.* Культурологический подход к процессу правовой подготовки будущего специалиста – № 11. – С. 197–213
- Е. В. Максимова.* Специфика формирования жизненных планов будущих сотрудников правоохранительных органов – № 11. – С. 213–220
- М. А. Дьячкова.* Понятия ценность и духовно-нравственные ценности в педагогике – № 12. – С. 141–149
- Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов.* Правовая культура как социально – педагогический феномен – № 12. – С. 149–157
- Н. В. Даничев, Е. Ю. Суховецкая.* Проблемы повышения качества правовой воспитанности курсантов вузов внутренних войск МВД России – № 12. – С. 157–163
- Т. М. Петрова.* Основные идеи формирования норм толерантных отношений обучающихся – № 12. – С. 163–169
- Н. В. Куликовских.* Роль музыкального фольклора в развитии творческих способностей студентов педагогического колледжа – № 12. – С. 169–173
- В. И. Матис.* Поликультурный подход в воспитании как методология формирования поликультурной личности – № 13. – С. 162–172
- Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов.* Правосознание в структуре правовой культуры личности – № 13. – С. 172–184
- Н. П. Ничипоренко, Н. Е. Сумина.* Особенности прогнозирования студентами жизненных ситуаций – № 13. – С. 185–192
- В. В. Виноградов.* Диалектика необходимости и случайности в процессе принятия решения командира – № 13. – С. 192–201
- В. Л. Боктаева.* Конфликт как социальный, психологический и педагогический феномен относительно студенческой среды – № 13. – С. 201–208
- Е. А. Поважнюк.* Личностные смыслы в контексте изучения жизненных планов человека – № 13. – С. 208–212
- И. И. Шульга.* Театральные технологии в процессе профессиональной подготовки педагогов в вузе – № 13. – С. 212–217
- Ф. Р. Давлетова, Е. Б. Плотникова.* Социальное обогащение студентов в процессе обучения иностранному языку с учетом принципов природосообразности и культуросообразности – № 13. – С. 217–223
- И. Н. Юрочкина.* Аксиологический подход к формированию деловой культуры специалиста в вузе – № 13. – С. 224–231
- Н. Е. Щуркова.* Предъявление мира, в котором располагается нежность – № 14.

Э. Н. Дук. Педагогические дискуссии 60-х г. XIX в. о роли содержания образования в России и формировании нравственности учащегося – № 13. – С. 253–256

К. И. Султанбаева. Педагогическая система Николая Федоровича Катанова – № 14. – С. 302–310

И. В. Руденко. Традиции отечественного внешкольного воспитания в практике современного детского движения – № 14. – С. 310–318

И. Б. Лернер. Развитие еврейского образования в России середины XIX – начала XXI вв. – № 15. – С. 55–60

Информационные и педагогические технологии

Н. И. Рыжова, М. В. Литвиненко, В. И. Фомин. Мониторинг сформированности профессиональной компетентности специалиста в области информационных технологий – № 2. – С. 166–175

К. Н. Босикова. Условия повышения учебной активности студентов неязыковых специальностей средствами новых информационных технологий. – № 3. – С. 332–337

В. В. Варинев, Н. Г. Коновалова. Специфика спортивной подготовленности юных теннисистов с различным типом вегетативной регуляции – № 5. – С. 299–306

Э. Г. Скибицкий, Г. С. Итпекова. Компетентность как составляющая готовности сельских педагогов к использованию средств информатизации образования – № 7. – С. 211–220

А. С. Муртузалиева. Развитие информационной деятельности будущего педагога профессионального обучения на основе информационно-образовательной среды – № 11. – С. 117–123

И. Ф. Голованова. Мифы об учебном проектировании – № 11. – С. 124–131

З. И. Добрянская, О. Ю. Похорюков. Применение новых информационных технологий в педагогическом процессе для обучения детей с особыми образовательными потребностями – № 11. – С. 132–138

Н. В. Костромина. Педагогические технологии обучения: сущность, их характеристики и эффективность – № 12. – С. 105–111

М. Г. Тен. Компьютерные технологии как необходимое условие формирование пространственного воображения – № 12. – С. 111–118

Н. Н. Белухина. Роль тьютора в системе дистанционного профессионального образования региона – № 12. – С. 119–124

К. А. Шахбанова. Применение инфокоммуникационных технологий в процессе профессиональной подготовки техников сельскохозяйственного производства в техникуме – № 13. – С. 136–145

И. В. Кузнецова. Научно-методические аспекты применения информационных технологий при реализации содержания курса алгебры педвуза – № 14. – С. 170–178

В. А. Анисимова. Метод научного моделирования как основа анализа структуры содержания учебного материала – № 14. – С. 178–186

Э. Г. Скибицкий, О. В. Артюшкин. О совершенствовании понятий «информационно-образовательное пространство» и «информационно-образовательная среда» – № 14. – С. 186–196

А. П. Шпак. Антрополого-педагогическое наследие Н. И. Пирогова и В. И. Несмелова: Общее и специфическое – № 14. – С. 196–201

З. В. Молодан. Поиск воспитательного идеала в отечественной педагогике 90-х гг. XX столетия – № 14. – С. 202–207

А. В. Псарев. Психолого-педагогические условия формирования готовности курсантов к использованию информационно-компьютерных технологий – № 15. – С. 38–43

М. Х. Гатиятуллин. Проектная деятельность студентов – будущих менеджеров дорожного хозяйства – № 15. – С. 43–48

- А. К. Мынбаева.** Педагогика высшей школы: история и теория научной деятельности в университетах – № 6. – С. 126–135
- О. Ю. Филькина.** Февральская революция и взаимоотношения России с союзниками по Антанте – № 6. – С. 135–142
- С. С. Бизюкин.** Политическая обстановка на Дальнем Востоке в оценке русской эмиграции (1930-е гг.) – № 6. – С. 142–150
- К. И. Султанбаева.** Роль первых культурно-просветительских учреждений в народном образовании на территории современной Хакасии и Минусинского района – № 7. – С. 189–202
- С. В. Бунин.** Исторические аспекты развития идей прогнозирования эффективности профессионального отбора (отечественный и зарубежный опыт) – № 7. – С. 202–210
- Л. В. Романюк.** Сущность феномена гуманистической педагогической традиции в педагогической теории – № 8. – С. 240–263
- С. А. Минюкова, А. В. Мудрик.** Проблема принципов воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX – начало XX вв. – № 8. – С. 263–272
- М. Ф. Каримов.** Роль принципа историзма в проектировании и реализации подготовки будущих учителей-исследователей информационного общества – № 8. – С. 272–278
- А. В. Калачев.** Особенности процесса демократизации образования в России в первой половине XIX в. – № 8. – С. 278–287
- Т. Ю. Захаренко.** Становление и развитие дифференцированного обучения в педагогической теории и практике России (начало XIX в. – 1936 г.) – № 8. – С. 287–292
- К. Р. Овчинникова.** Учебник и электронный учебник: исторический экскурс – № 8. – С. 292–305
- Н. В. Оконешникова.** Выдающиеся отечественные педагоги и мыслители об изучении иностранных языков – № 9. – С. 190–195
- Ф. Ш. Хугистова.** Ретроспективный аспект создания на Кавказе российскими педагогами учебных педагогических заведений для подготовки учителей – № 9. – С. 195–202
- И. А. Петренко.** Ретроспективный анализ понятия «Педагогическая технология» в отечественной и зарубежной педагогике XX – начала XXI вв. – № 11. – С. 221–232
- Е. С. Вишнякова.** Влияние первой мировой войны на экономику британских доминионов – № 11. – С. 232–236
- Т. Н. Петрова, Н. Х. Юмакулов.** Разработка теоретических основ церковно-приходской школы в трудах российских педагогов в конце XIX – начале XX вв. – № 12. – С. 174–183
- Е. В. Голощанова, А. Л. Захаров.** Духовно-нравственное воспитание в кадетских корпусах в России во второй половине XIX – начале XX вв. (на примере Симбирского кадетского корпуса) – № 12. – С. 183–191
- С. Д. Сергеев.** Формирование основ общественного управления образованием в дореволюционной Чувашии – № 12. – С. 191–199
- С. В. Бунин.** Строительство внутренних войск МВД России в новых условиях (1991–2006) (историко-педагогический аспект) – № 12. – С. 199–214
- О. А. Чуркина.** Тегеранская конференция и решение об открытии второго фронта в Европе – № 12. – С. 215–219
- Т. А. Бирючинская.** Русское просвещение на рубеже веков (конец XIX – начало XX в.в.): духовные ценности и нигилизм – № 12. – С. 220–224
- Н. Д. Неустров, А. Н. Неустроева.** Из истории развития школы в национальных регионах Крайнего Северо-Востока России – № 13. – С. 232–239
- М. С. Огарева.** Проблемы воспитания в творчестве Глеба Ивановича Успенского – № 13. – С. 239–247
- И. Т. Гугкаева.** Критика деятельности духовной школы педагогом-просветителем М. Ю. Гадиным – № 13. – С. 247–252

лиятнической школы. – № 3. – С. 184–191

А. В. Крестовский, В. А. Беловолов. Духовно-нравственное воспитание как социально-педагогический феномен – № 3. – С. 192–198

От главного редактора. Педагогика национального спасения, педагогика любви (к 80-летию Г. Н. Волкова) – № 4. – С. 229–231

З. Б. Цаллагова. Этнопедагогический диалог культур – № 4. – С. 231–235

Г. Н. Волков. Факторы народного воспитания в их взаимодействии – № 4. – С. 235–261

Т. Н. Петрова. Уважение к личности ребенка в народной педагогической культуре (Чебоксары) – № 4. – С. 261–267

К. В. Яданова. Камень погоды – *јада таи* у алтайцев – № 5. – С. 186–197

Т. К. Снопина. Этнопедагогические средства формирования ценностных ориентаций личности – № 9. – С. 203–209

Т. К. Снопина. Использование народной игры в современном учебно-воспитательном процессе – № 10. – С. 215–220

С. П. Беловолова, Н. В. Кергилова, Н. Н. Акунова. К вопросу о формировании этнотолерантности в воспитательно-образовательном пространстве – № 10. – С. 220–226

К. В. Яданова. Фольклорные тексты в собственной записи исполнителя: проблема сохранения и передачи фольклорной традиции (на материале несказочной прозы Н. К. Яладова) – № 10. – С. 227–233

Л. И. Титенкова, С. П. Беловолова Традиции народной педагогики как средство нравственного воспитания младших школьников – № 12. – С. 225–232

А. М. Демин. Национально-региональный компонент в системе поликультурного образования – № 12. – С. 233–237

Н. Г. Никитина Героический эпос олонхо как феномен духовности народа саха – № 13. – С. 257–261

Т. М. Болтырова. Педагогическая ценность пословиц, поговорок калмыков в воспитании подрастающего поколения – № 13. – С. 262–268

Высшие ценности русского гуманиста-просветителя (к 80-летию академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Г. Н. Волкова)

От главного редактора – № 14. – С. 5–6

Т. Н. Петрова. «Учитель, перед именем твоим...» – № 14. – С. 6–8

Э. В. Екеева. Педагогика национального спасения, национальной гордости, национального достоинства, всеобщей мудрости, всеобщей гармонии, всеобщей любви – № 14. – С. 8–11

О. В. Якимова. Народный идеал и созвучие педагогических идей академика Г. Н. Волкова и чувашского народного поэта Я. Г. Ухсая – № 14. – С. 12–16

Т. К. Снопина. Этнопедагогика в семейном воспитании – № 14. – С. 319–323

Э. К. Кыргыз, С. Я. Ооржак. Народная игра как средство физического воспитания школьников – № 14. – С. 323–331

Повышение квалификации педагогических кадров

А. Н. Худин. Управленческий контекст устойчивого развития образовательного процесса в вузе – № 1. – С. 161–169

Н. Г. Калининкова. Современные подходы в управлении развитием непрерывного педагогического образования – № 2. – С. 277–285

В. П. Ларина. Модернизация деятельности региональных органов управления образо-

Хроника научных событий

В. А. Ситаров, В. В. Ковров, Л. Е. Сикорская. Педагогика и образование XXI в. – № 1. – С. 215–218

Россия и США: 200 лет установлению дипломатических отношений

Ikenius Antuma. Should we be tolerant towards intolerant people? – Tolerance as a method to teach tolerance – № 2. – С. 8–11

Встреча на границах. Колонизация – № 2. – С. 12–24

В. И. Варющенко. Русские на Аляске или народная дипломатия в действии – № 2. – С. 25–27

V. I. Varyushchenko. Russians in alaska or people's diplomacy in action – № 2. – С. 27–29
Earlier Russian – American relations and their influence on the perception of Russia in America – № 2. – С. 29–33

З. Турина. Нам есть о чем поговорить (о реализации гранта общественной организации «Американские советы по международному образованию») – № 2. – С. 33–35

Z. Turina. We Have Much to Talk About. (Accomplishing The Grant of The American Council for International Education) – № 2. – С. 35–36

В. В. Горбачев. Американская сельская община как культурно-образовательный центр сельскохозяйственной общины – № 2. – С. 37–46

Е. Г. Савиных. Университет как центр образования взрослых в США – № 2. – С. 47–55

А. Н. Дахин. «В Калифорнии я лучше понял особенности российского образования» – № 2. – С. 55–66

**Памяти ученого. Павел Егорович Тадыев:
к 80-летию со дня рождения**

«Великий сын своего народа» (Научно-практическая конференция) – № 2. – С. 237–238

В. А. Слостенин. Рыцарь этнической социологии и психологии. – № 2. – С. 238–239

Н. Ф. Копытов. Смысл жизни постигая и словом, и делом – № 2. – С. 239–240

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНОМ: РЕСПУБЛИКА АЛТАЙ

От главного редактора – № 2. – С. 241–242

**Этнопедагогическая культура
в современном образовательном пространстве**

А. В. Хажин. Этнопедагогическое воспитание студентов вуза физической культуры – № 1. – С. 154–160

Л. П. Потапов. Мифы алтае-саянских народов как исторический источник – № 2. – С. 243–253

П. Е. Тадыев. Выдающееся событие в истории алтайского народа – № 2. – С. 254–262

С. С. Каташ. Этнопедагогика в алтайской афористической поэзии – № 2. – С. 262–268

С. П. Беловолова, В. А. Беловолов. Традиционная педагогическая культура алтайцев как феномен мировой цивилизации – № 2. – С. 268–276

Н. Е. Бубякина. Мультикультурное воспитание и образование как основа создания по-

- Н. Э. Касаткина, С. В. Егорова.** К вопросу об использовании новых педагогических технологий в процессе профильного обучения старших школьников. – № 4. – С. 297–307
- О. И. Сенина.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся. – № 4. – С. 307–315
- Е. И. Евсикова.** Социально-педагогические механизмы реализации и защиты прав ребенка в системе образования. – № 4. – С. 315–321
- В. Д. Горбатюк.** Психолого-педагогическая поддержка формирования жизненных планов старшеклассников: теоретический анализ – № 5. – С. 216–224
- Д. В. Крупницкий.** Читатели школьных библиотек г. Новосибирска – № 5. – С. 224–233
- Р. Р. Мухамедьянова.** Использование сказок в процессе обучения математике – № 5. – С. 233–242
- С. О. Домбек.** О содержании спецкурса «Педагогическая организация и развитие аналитико-синтетического восприятия учебных моделей младшими школьниками» – № 5. – С. 242–252
- А. А. Теров.** Педагогические условия индивидуализации образовательного процесса в сельской школе и самоактуализация личности старшеклассника – № 5. – С. 252–262
- О. Е. Хальзова.** Дидактические условия становления коллизийной личностной функции младших школьников в образовательном процессе – № 5. – С. 262–266
- И. Г. Бозина, Н. Э. Касаткина.** Влияние макро, мезо и микрофакторов на социализацию личности старших школьников в оценке педагогов и учащихся образовательного учреждения – № 5. – С. 266–273
- Ю. А. Тимофеева.** Система упражнений в работе над словом в процессе анализа текста на уроках развития речи в начальной школе – № 5. – С. 273–276
- Ю. И. Шапиро.** Педагогические возможности развития творческих способностей обучающихся–шахматистов в системе дополнительного образования – № 6. – С. 184–196
- Г. В. Мокроусова.** Формирование у младших школьников представлений и понятий о здоровом образе жизни – № 6. – С. 196–201
- Е. И. Николаева, Н. И. Колчева.** Особенности социального интеллекта детей с дефицитарным типом развития – № 6. – С. 201–208
- Е. И. Николаева, О. Г. Япарова.** Особенности представлений о наказании и поощрении у детей в кровных и приемных семьях – № 6. – С. 208–217
- Р. Н. Наурызбаева.** Педагогическое стимулирование художественно–творческой деятельности учащихся в условиях эвристического обучения – № 6. – С. 218–230
- В. С. Абатурова.** Формирование прикладного математического мышления школьников – № 6. – С. 230–241
- О. В. Шаропова.** Особенности нравственного воспитания младших школьников на уроках чтения – № 6. – С. 242–247
- О. Г. Кондратьева.** Организационно-педагогическая поддержка ученического самоуправления на институциональном уровне – № 6. – С. 247–256
- И. М. Кыштымова.** Эстетическая обусловленность особенностей психологического влияния телекоммуникационного семиозиса на подростков – № 6. – С. 257–270
- К. В. Матис.** Формирование готовности молодежи к участию в социокультурной деятельности – № 6. – С. 270–277
- Ю. В. Орсаг.** Использование методов стимулирования профессионально-личностного роста детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях детского дома – № 6. – С. 277–285
- О. Н. Белых.** Межпредметная интеграция как условие повышения качества политехнической подготовки будущего учителя физики и математики сельской малокомплектной школы – № 6. – С. 286–290
- И. Г. Бозина, Н. Э. Касаткина.** Факторы, влияющие на социализацию личности старших школьников в условиях образовательного учреждения – № 6. – С. 290–298
- О. Н. Мелешкина.** Работа над перифразом с учащимися младших классов – № 6.

ванием: организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности – № 6. – С. 151–159

В. И. Драница. Культура социального проектирования педагогов в системе повышения квалификации – № 7. – С. 232–237

Л. А. Веретенникова Развитие гуманистической направленности управленческой деятельности руководителей системы образования: постановка проблемы. – № 8. – С. 306–311

В. В. Иванов. Особенности реализации комплексного проекта модернизации образования в Новосибирской области – № 11. – С. 237–245

М. В. Давыдов, Л. А. Амирова. Комплексный мониторинг как основа повышения качества подготовки специалистов в учреждениях дополнительного профессионального образования – № 11. – С. 245–250

А. В. Гришин, Л. Н. Малявкина, Д. А. Савельев. Содержание и условия эффективности внутриколледжной системы повышения профессиональной квалификации педагогов – № 11. – С. 250–259

В. Г. Шефель. Организационно-дидактические условия профессиональной переподготовки муниципальных служащих сельских поселений – № 11. – С. 260–268

В. А. Корытов. Развитие качества педагогических кадров в учреждении дополнительного профессионального образования – № 12. – С. 238–246

И. Н. Булдакова. Дидактическое обеспечение личностно-ориентированного образовательного процесса – № 12. – С. 247–255

М. А. Безлепкина, Н. Г. Иванцовская. Педагогические условия рефлексивного управления – № 14. – С. 332–341

Повышение качества современного школьного образования

Г. Х. Манюрова. Самостоятельная работа и познавательная самостоятельность как психолого-педагогические категории – № 1. – С. 170–176

И. Г. Бессонова. Модель формирования профессиональной рефлексии будущего педагога – № 1. – С. 176–183

А. В. Толстоухова. О проблемах развития начального художественного образования в Якутии. – № 3. – С. 226–231

Т. А. Макарова. Гуманизация образования в сельском дошкольном учреждении. (Якутия) – № 3. – С. 231–236

И. Р. Постникова. Основные направления инновационных процессов сельских общеобразовательных учреждений Чурапчинского улуса. – № 3. – С. 236–244

Е. Н. Неустроева. Экономическое образование в современной школе. – № 3. – С. 244–249

О. В. Данилова. Формирование гуманитарной культуры учащихся в эпоху современных глобальных перемен. – № 3. – С. 249–254

З. Т. Жирохова. Функциональная модель формирования у сельских школьников потребности в созидательной деятельности. – № 3. – С. 254–259

Т. В. Петрова. Система возможных причин негативных последствий в половом воспитании младших школьников. – № 3. – С. 259–270

Е. Л. Белоусова, Н. А. Ложникова Нравственное воспитание современных подростков в условиях системы дополнительного образования. – № 3. – С. 270–277

У. Г. Петрова. Инновационная деятельность школы на основе маркетинговой службы. – № 3. – С. 277–285

Е. В. Кузеванова. Интеграция учебных дисциплин в начальном образовании. – № 3. – С. 286–292

А. А. Макоедова. Экологизация образовательного процесса как основа формирования экологической компетентности школьника – № 3. – С. 292–301

- Н. Н. Вережкина.** Формирование готовности учащихся к созданию и управлению реальными компаниями средствами обучающих комплексов – № 10. – С. 287–298
- Г. М. Алиева.** Методика организации игровой деятельности в нравственном воспитании и развитии младших школьников – № 10. – С. 299–303
- Е. В. Христенко.** Коллективная методическая работа «Фестиваль педагогический идей» – № 10. – С. 304–308
- Б. О. Омаров.** Подготовка студентов педколледжа к реализации развивающей функции обучения математике учащихся I–IV классов в условиях Дагестанской сельской школы – № 10. – С. 308–313
- В. А. Ситаров, А. И. Шутенко, Е. Н. Шутенко.** Образ современной молодежи в контексте самореализации в вузовском обучении – № 10. – С. 313–326
- М. В. Шакурова.** Опыт диагностики педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников – № 11. – С. 269–278
- Н. М. Рубцов.** Особенности социально-профессиональной адаптации старшеклассников сельской школы – № 11. – С. 279–284
- С. В. Панина.** Концептуальные подходы к формированию личностного и профессионального самоопределения старшеклассников в образовательной среде школы – № 11. – С. 285–298
- В. И. Костомарова.** Недирективное консультирование как метод практической работы с дошкольниками и их родителями – № 11. – С. 298–303
- М. В. Кибанов.** Психолого-педагогический портрет обучающегося в сельском училище – № 11. – С. 303–309
- О. Н. Артеменко, И. В. Бакунова, Л. И. Макадей.** Педагогические условия, способствующие повышению уровня умственного воспитания учащихся начальной ступени обучения – № 11. – С. 309–318
- И. И. Яковлева.** Подготовка учителя технологии к организации проектной деятельности младших школьников – № 11. – С. 318–323
- В. Г. Беляшов, Н. В. Колесникова.** Приемы формирования познавательной активности младшего школьника в физкультурно-спортивной деятельности – № 11. – С. 324–329
- М. А. Гаврилова.** Создание воспитательной ситуации на уроках биологии для реализации валеологического воспитания – № 11. – С. 330–336
- Р. А. Рогожникова, И. С. Почкаева.** Теоретические основы формирования у школьников умений предупреждать и разрешать конфликты – № 12. – С. 262–274
- Г. И. Атаманова.** Научно – методические условия здоровьесбережения детей при обучении физике – № 12. – С. 275–280
- Е. Л. Шквыря.** Формирование математической компетентности учащихся 5–6 классов посредством конструирования задач – № 12. – С. 281–289
- Л. И. Васильева, С. М. Петрова.** К проблеме системного изучения творчества Н. А. Некрасова в 5 – 10 классах якутской школы – № 12. – С. 289–295
- Л. Ф. Батан.** Педагогические условия и особенности формирования субъектности в познавательной деятельности учащихся – № 12. – С. 296–302
- С. А. Куценко.** Самостоятельная работа как психолого-педагогический феномен – № 12. – С. 302–312
- С. П. Санина.** Развитие географического мышления средствами компьютерного моделирования – № 12. – С. 312–320
- М. В. Славгородская.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате – № 12. – С. 320–330
- О. Е. Дрень.** Стратегия целостного подхода в эстетическом развитии дошкольников – № 12. – С. 330–335
- А. Ю. Короленко.** К методике составления паспорта орфографической трудности текста для диктанта – № 12. – С. 336–342

- С. 298–302
- В. Н. Попова.** Модель реализации личностно-ориентированного подхода в практике обучения – № 7. – С. 238–244
- Т. Ю. Киселева.** Обогащение социокультурного опыта младших школьников средствами педагогической арт-терапии – № 7. – С. 244–251
- Е. А. Горская.** Организация факультатива по математике на материале нестандартных задач – № 7. – С. 251–254
- Л. Е. Смирнова.** Компьютерная игра как одно из средств формирования познавательных интересов у школьников – № 7. – С. 254–257
- Н. В. Решетникова.** Преемственность в осуществлении прикладной направленности обучения математике – № 7. – С. 257–263
- О. В. Гайкова.** Создание игровой ситуации в процессе обучения дискуссионным вопросам исторической науки учащихся 10 – 11 классов профильной школы – № 7. – С. 263–268
- З. К. Березкина.** Управление внутришкольной научно-методической работой как условие профессионального развития учителя – № 7. – С. 269–275
- Р. Н. Наурызбаева.** Эвристическое обучение художественно-творческой деятельности учащихся средствами народного искусства – № 7. – С. 275–285
- Ю. В. Ганьшина.** Формирование культуры речи учащихся во внеурочной работе – № 7. – С. 286–291
- И. А. Васютина.** Диагностика обученности учащихся составлению связного устного высказывания на заданную тему – № 7. – С. 291–297
- И. С. Сергеев.** Новая парадигма средней школы: образование, нацеленное на эффективность – № 8. – С. 312–324
- М. С. Якушкина.** Создание условий для развития дошкольников в воспитательном пространстве района мегаполиса – № 8. – С. 324–333
- Л. И. Сайгушева, Ю. А. Мичурина.** К исследованию проблемы индивидуальности старших дошкольников к трудовой деятельности – № 9. – С. 220–228
- Л. В. Лысогорова.** Педагогические условия развития математических способностей младших школьников – № 9. – С. 228–233
- И. В. Тимонина, О. Л. Середя.** Влияние предметно-пространственной среды на формирование готовности дошкольников к обучению в школе – № 9. – С. 233–242
- Н. В. Николаева.** Коммуникативная способность подростка как фактор профессионального самоопределения – № 9. – С. 242–247
- И. Б. Петров.** Педагогические основы подготовки юных спасателей в условиях колледжа и полевого лагеря – № 9. – С. 247–254
- И. И. Махмутова.** Педагогическое сопровождение выбора учащимися сельских музыкальных школ Республики Башкортостан профессии педагога-музыканта – № 9. – С. 255–265
- Н. В. Ульянова.** Формирование экологической культуры школьников на основе интеграции предметных знаний – № 9. – С. 265–271
- И. В. Гурова.** Методические задачи как средство подготовки студентов к формированию у младших школьников понятия о слове как части речи – № 10. – С. 242–248
- И. А. Черкашин.** Пути преодоления девиантного поведения старшеклассников, занимающихся спортом – № 10. – С. 248–254
- М. Х. Гатиятуллин.** Развитие интереса у учащейся молодежи к предпринимательской деятельности – № 10. – С. 254–260
- И. Р. Сорокина.** Технология профилактической работы социального педагога в школе по преодолению аддиктивного поведения подростков – № 10. – С. 260–272
- С. М. Андрюшечкин, Г. Бойко.** О развитии приема «Составим задачу» – № 10. – С. 273–279
- И. В. Щербаква.** Особенности диалогизации учебного процесса в формировании продуктивного опыта младших школьников – № 10. – С. 280–287

человека – № 1. – С. 192–201

С. К. Быструшкин, Р. И. Айзман. Адаптивные возможности учащихся начальных классов в норме и при нарушениях интеллектуального развития в условиях психоэмоционального воздействия – № 2. – С. 218–224

Н. В. Дмитриева. Психология комплексов – № 2. – С. 225–230

О. В. Ендропов. Современные проблемы наследственности и двигательные возможности человека – № 2. – С. 230–236

Н. Н. Гунгер. Особенности идентичности личности в период нормативного кризиса взрослости. – № 3. – С. 199–206

Л. И. Бочанцева. Психологические средства нормализации затрудненного общения антисоциальной личности. – № 3. – С. 206–217

Л. Н. Яковлева. К вопросу о развитии индивидуальных математических возможностей студентов на основе дифференциации обучения математике в высшей школе. – № 3. – С. 217–225

Е. Н. Пустовая. Динамика латентной школьной дезадаптации в зависимости от периода обучения – № 5. – С. 205–210

Е. Т. Конюхова. Установка на успешность в профессиональной деятельности и ее формирование у будущих специалистов – № 5. – С. 211–215

Н. Г. Лымарь. Психологические средства разрешения конфликта в учебной группе – № 6. – С. 160–167

Е. Т. Конюхова, Т. В. Конюхова. Исследование уровней установки личности – № 6. – С. 167–175

Т. В. Маркелова. Роль мотивационного критерия в оценке психологической готовности к военно-профессиональной деятельности и его изучение с помощью психографического теста В. Г. Леонтьева – № 6. – С. 176–183

Е. Т. Конюхова, Н. В. Шевцов. Самосознание – фактор формирования установки личности – № 7. – С. 298–302

Н. М. Бессонова. Формирование воображением образов желаемых состояний в ситуациях неопределенности – № 7. – С. 302–309

Р. К. Хакимов. Влияние осознанного и неосознанного поведения на формирование характера личности – № 9. – С. 272–277

О. В. Степкова. Изучение предпосылок формирования счета и счетных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи – № 9. – С. 277–284

Н. А. Чушева. Психолого-педагогические аспекты становления картины мира при нарушенном развитии – № 9. – С. 285–290

Т. А. Сапранкова. Когнитивно-статистическая модель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса – № 9. – С. 290–298

Т. В. Маркелова, С. И. Кошелева. Эмпирическое исследование психологической готовности студентов военных кафедр и факультетов военного обучения к военно-профессиональной деятельности – № 10. – С. 327–337

Н. А. Кузь. Особенности изучения письма у учащихся с задержкой психического развития, обучающихся в 5–9 классах – № 10. – С. 338–345

Н. Л. Васильева. Компоненты субъективного мира личности и особенности его развития – № 10. – С. 346–353

Т. Г. Хащенко. Система психологической поддержки формирования готовности к предпринимательской деятельности в аграрном образовании – № 10. – С. 354–366

В. С. Токарев. Ответственность личности как морально-психологическое качество будущего офицера – № 10. – С. 366–376

С. И. Кудинов. Полисистемный подход исследования самореализации личности – № 11. – С. 337–346

И. В. Костакова. Общительность как условие самореализации личности студентов-психологов – № 11. – С. 346–353

- Т. С. Харченко.** Развитие фонематического восприятия в системе коррекционной работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи третьего уровня – № 13. – С. 269–283
- Р. Я. Абдрахманова.** Формирование культуры межличностного общения старшеклассников в контексте социального партнёрства – № 13. – С. 283–292
- Н. В. Кохан.** Применение социального маркетинга в образовательном учреждении – № 13. – С. 292–300
- Т. Г. Гаджимагомедова.** Проблемы познавательной деятельности детей с ЗПР – № 13. – С. 300–307
- И. В. Шатохина.** К проблеме духовно-психологического развития младших школьников в условиях учебной деятельности – № 13. – С. 307–313
- Л. И. Тимошенко.** О понятии «сформированность ЗУНК самообразования по предмету музыки у подростков в средней школе» – № 13. – С. 314–319
- Ю. Ю. Мелихова.** Готовность будущего учителя технологии к профильному обучению школьников (на примере информационно-технологического профиля) – № 13. – С. 320–326
- И. А. Гришанова.** Модель достижения коммуникативной успешности младшими школьниками с нарушениями речи – № 14. – С. 342–346
- Л. В. Колодийченко.** Психолого-педагогические проблемы организации социального воспитания в дошкольных образовательных учреждениях – № 14. – С. 347–355
- О. Н. Артеменко, Э. Г. Абакарова.** Создание развивающей образовательной среды, как актуальное и перспективное направление профессиональной деятельности учителей начальных классов – № 14. – С. 356–362
- О. И. Ковалева.** Образовательный континуум как условие становления личности подростка – № 14. – С. 362–371
- В. И. Земцова, Ж. Г. Калеева.** Как изменился уровень готовности учащихся сельских школ к продолжению образования за прошедшие 25 лет? – № 14. – С. 371–377
- О. М. Газина, О. В. Погожева.** Программно – методическое обеспечение содержания экологического воспитания детей дошкольного возраста – № 15. – С. 117–125
- Т. Ю. Киселева.** Художественная среда как условие обогащения социокультурного опыта младших школьников – № 15. – С. 125–132
- Ф. Р. Фахретдинова.** Метод исследовательского обучения – основа развития одаренной личности – № 15. – С. 132–136
- А. С. Ульянова.** Теоретические подходы к организации взаимодействия учителя и семьи подростка – № 15. – С. 136–142
- К. С. Гюлушашян, О. М. Газина, А. И. Бабич.** Экологическое воспитание как важнейшая задача современной системы образования – № 15. – С. 142–149
- М. Т. Рахимова.** Условия формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников – № 15. – С. 149–156
- К. Т. Арабов.** Теоретические аспекты проблемы формирования самоорганизации старшеклассников – № 15. – С. 156–163
- О. Г. Федорова.** Детское эстетическое отношение как педагогическая проблема – № 15. – С. 163–172
- Ж. В. Мацкевич.** Развитие изобразительного творчества в рисовании у детей старшего дошкольного возраста под влиянием мультипликационных кинофильмов – № 15. – С. 172–179

Психологические исследования

- О. А. Кожневникова.** Рефлексия и идентичность как психологические условия адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социуме – № 1. – С. 184–192
- О. Ю. Данилова.** Проблема формирования эмоционального благополучия личности в психологической науке и ее взаимосвязь с индивидуально – типологическими особенностями

гуманитарного вуза – № 15. – С. 180–187

О. Ю. Пискун. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников – № 15. – С. 188–200

Д. Е. Никитина. Психологические особенности механизмов адаптации воспитанников детского дома – № 15. – С. 200–208

Сравнительная педагогика

В. Д. Гаргай. Повышение квалификации учителей в Великобритании – № 2. – С. 208–217

Г. А. Волик. Педагогические взгляды Марии Монтессори и их влияние на образовательную систему США – № 4. – С. 268–279

Е. В. Чертушкина. Образование в современной Японии: необходимость проведения реформ – № 5. – С. 198–204

Т. В. Складрова. Сравнительный анализ опыта конфессионально-ориентированной профессиональной подготовки социальных педагогов в России и Германии – № 7. – С. 221–231

Болд Лхамцэрэн. Анализ состояния художественной культуры монгольской студенческой молодежи – № 9. – С. 210–219

А. А. Куделич. Ценностные ориентации нравственного и патриотического характера старшеклассников Беларуси и России – № 10. – С. 234–241

А. Р. Демченко. Основные направления профилизации общего образования в школах ФРГ и Российской Федерации – № 12. – С. 256–261

Чжан Цинлунь. История развития среднего профессионального образования в Китае – № 15. – С. 101–108

О. А. Косинова. Подготовка педагогов в Харбинском Педагогическом институте – № 15. – С. 109–116

Размышление и обсуждение

С. В. Пахотина. Формирования социокультурной компетентности будущего учителя – № 2. – С. 310–315

Р. Н. Москалева. Развитие преемственности в обучении учащихся начального и среднего звена школы с математическим уклоном – № 2. – С. 315–322

А. С. Васильев. Трансцендентная функция Юнга в аспекте проблемы самореализации личности – № 13. – С. 369–380

Социальная политика

А. И. Борисенко. Социально-политическое обеспечение Вооруженных Сил Российской Федерации – № 11. – С. 413–419

Образование. Безопасность. Здоровье

С. Г. Сериков, О. А. Клестова, М. Е. Коржова. Концептуальные подходы к обеспечению сочетания умственных и физических нагрузок учащихся в здоровьесберегающем образовательном процессе – № 1. – С. 202–208

О. В. Ендропов. Современные проблемы наследственности и двигательные возможности человека – № 1. – С. 209–214

А. В. Шишкина. Обоснование планирования макроцикла спортивной подготовки в современных лыжных гонках – № 3. – С. 302–309

Н. В. Минникаева. Стратегии оптимизации двигательного режима дня для детей стар-

- П. Ю. Семенухин.** Психологические особенности самоактуализирующейся личности лидера – № 11. – С. 354–360
- Р. А. Влдарчик, П. Г. Лубочников, В. С. Нургалеев.** Интеллект как полинаучная категория – № 11. – С. 361–370
- А. Д. Григорьев.** Формирование проектного мышления студентов дизайнеров в процессе профессиональной подготовки как педагогическая проблема – № 11. – С. 370–379
- С. И. Кудинов, Н. Г. Русакова.** Выделение типологических особенностей проявления организованности студентов – № 11. – С. 379–388
- Е. В. Козлова.** Расширения жизненного мира подростка в коммуникативном пространстве образовательного центра – № 11. – С. 388–397
- Н. М. Сараева.** Психологический статус детей, проживающих на экологически неблагоприятных территориях Читинской области – № 12. – С. 343–349
- А. О. Апарцева.** Особенности гендерного самосознания студентов вуза – № 12. – С. 350–354
- В. В. Коцарёв.** К вопросу об адаптации военнослужащих первого года службы Ситаров – № 12. – С. 355–366
- Е. В. Козлова.** Персонализация как инобытие человека в жизнедеятельности другого человека – № 12. – С. 366–374
- А. И. Мруз.** Гендерные характеристики личности студентов гуманитарных и технических специальностей, обучающихся в Вузах Молдовы – № 12. – С. 374–381
- Б. В. Соктоева.** Взаимосвязь творческой одаренности с состоянием тревожности у детей (на примере Республиканского Бурятского Национального Интерната № 1) – № 12. – С. 381–390
- Ю.Ю. Красикова.** Особенности психокоррекционной работы с сотрудниками спецподразделений ФСИН России при выполнении служебных задач – № 12. – С. 390–394
- А. Ю. Попов, А. А. Волочков.** «Внешнее» и «Внутреннее» в целостной активности субъекта бытия (на примере студентов вузов) – № 13. – С. 327–335
- Е. Н. Львова, И. А. Солодовникова.** Проблема гендерных различий людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности – № 13. – С. 335–345
- Е. В. Козлова.** Родительская позиция в системе взаимоотношений «Родитель-ребенок» – № 13. – С. 345–354
- Н. Н. Федулова.** Динамика личностных особенностей маскулиных и феминных женщин в период беременности – № 13. – С. 355–361
- М. Мацакова.** Проблема руководства и лидерства в психолого-педагогических исследованиях – № 13. – С. 361–368
- П. А. Тропотяга.** Временная перспектива как фактор профессионального становления личности – № 14. – С. 378–390
- И. И. Саламатина.** Зарубежные теории делинквентности несовершеннолетних – № 14. – С. 390–399
- М. Г. Магомедов.** Психолого-педагогическое сопровождение детей с посттравматическими стрессовыми расстройствами – № 14. – С. 399–405
- А. Н. Кленина, В. С. Чернявская.** Психологическая адаптация личности на начальных этапах трудоустройства – № 14. – С. 405–412
- О. А. Верхозина.** Эмоции в межличностном педагогическом взаимодействии – № 14. – С. 412–420
- Е. М. Мордина, Ю. В. Федосеева.** Системное мышление как основа развития познавательных интересов студентов колледжа – № 14. – С. 420–426
- М. П. Насырова.** Влияние оздоровительной методики аэробной направленности с элементами твист – движений на совершенствование психомоторных способностей студентов

В. В. Беляков, О. Ю. Похорюков. Профессионально-прикладная физическая подготовка в системе профессионального обучения милиционеров – № 11. – С. 407–412

О. В. Черненко. Практическое внедрение КВЧ-терапии как средство повышения физической работоспособности – № 12. – С. 395–400

С. Б. Нарзулаев, К. Г. Кривощев. Особенности методики образного обучения в технической подготовке юных борцов-дзюдоистов – № 12. – С. 401–406

Н. Н. Кладкин. Умение плавать для студентов-геологов как допуск к учебно-полевой практике – № 13. – С. 381–384

Е. В. Литвина. Особенности воспитания культуры безопасности подростков – № 13. – С. 384–391

О. А. Плакшина. Проблема формирования ценностного отношения студентов университета к здоровому образу жизни – № 13. – С. 391–396

А. И. Федоров. Общеобразовательная школа как институциональный субъект формирования у подростков здорового стиля жизни – № 13. – С. 396–400

В диссертационных советах

Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук – № 1. – С. 219–235; № 4. – С. 322–327; № 8. – С. 341–350

Информация о диссертационных советах – № 1. – С. 236–240; № 3. – С. 338–342; № 4. – С. 328–332; № 5. – С. 307–311; № 6. – С. 313–317; № 7. – С. 351–355; № 8. – С. 351–355; № 9. – С. 329–333; № 10. – С. 382–386; № 11. – С. 420–424; № 12. – С. 407–410; № 13. – С. 401–405; № 14. – С. 427–431; 15. – С. 209–212

О новых книгах:

А. Я. Найн, О. Л. Назарова, В. И. Кондрух. Развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов физической культуры – № 1. – С. 241–242

М.Н. Ахметова. Проективная деятельность в педагогике диалога

В. А. Ситаров, А. И. Смирнов. Культура предпринимательства: теория и практика – № 2. – С. 323–327

Д. В. Ушаков. Межнациональные отношения городских школьников – № 8. – С. 356–364

Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. Педагогика понимания: Учебное пособие, – М.: Дрофа, 2007. – 189 с. (рекомендовано УМО университетов России и использовано в качестве учебного пособия для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования) – № 11. – С. 431–432

Наши юбиляры: А. И. Субетто, А. Е. Дмитриев – № 4. – С. 333–334

шего дошкольного возраста в ДООУ – № 3. – С. 309–315

С. Б. Нарзулаев, М. Б. Мингажев. Методы обучения инвалидов и лиц с нарушением здоровья двигательным действиям и формирования двигательных навыков – № 3. – С. 316–322

И. В. Палаткин. Физическое воспитание студентов педагогического вуза в контексте подготовки к профессиональной деятельности – № 3. – С. 322–331

С. К. Быструшкин, Л. И. Афтанас, Р. И. Айзман. Влияние умственных и физических нагрузок и динамической релаксации на когнитивные функции детей в норме и при нарушениях интеллекта. – № 4. – С. 280–291

Е. П. Щербаков, С. В. Ветренко. Восприятие информации у девочек и мальчиков 5–10 лет в зависимости от ведущего полушария. – № 4. – С. 291–296

Р. И. Айзман, А. С. Миненкова. Нейродинамические и психофизиологические особенности юношей, употребляющих психоактивные вещества – № 5. – С. 277–290

И. В. Иванов. Теоретический анализ понятия «соматическое воспитание» – № 5. – С. 290–298

Р. М. Нисневич. Психолого-педагогические аспекты агрессии и ее коррекция при помощи биологической обратной связи – № 6. – С. 303–308

С. Б. Нарзулаев, И. Н. Сафронова, Г. Н. Попов, Р. А. Пивоваров. Физкультурное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор социальной интеграции – № 6. – С. 308–312

Т. В. Карбышева. Исследование особенностей адаптации педагогически запущенных старшеклассниц к процессу физического воспитания и образования – № 7. – С. 310–320

А. К. Стrogанов, А. А. Касаткина. Применение компьютерных технологий для оценки физического развития студентов – № 7. – С. 321–334

Д. Н. Макаридин. Технология управления тренировочным процессом высококвалифицированных спортсменов в кататэ WKF. – № 7. – С. 334–345

А. Г. Бусыгин, И. А. Левицкий. Воспитание отношения к здоровому образу жизни у сотрудников Государственной инспекции безопасности дорожного движения – № 7. – С. 345–350

Н. П. Абаскалова, Ю. С. Захир, А. А. Юдкина. Концепция мониторинга здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений Новосибирской области – № 8. – С. 334–340

Е. В. Гончарова, Л. Т. Кузнецова. Педагогические условия развития здоровьесберегающей компетентности старших дошкольников – № 9. – С. 299–304

М. М. Мельникова, Н. П. Абаскалова. Концептуальные подходы к системе организации здоровьесберегающего образования в вузе – № 9. – С. 304–314

А. Н. Савицкий. Этические основания боевых искусств как средство совершенствования человека в его духовной, интеллектуальной и телесной целостности – № 9. – С. 314–320

И. В. Иванов. Образовательная область «Соматическое воспитание» в вузе – № 9. – С. 320–328

Т. В. Смолеусова. Здоровье младших школьников и реализация принципа успешности в образовании – № 10. – С. 377–381

Е. А. Иванова, Л. М. Степанова. Реализация адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов – № 11. – С. 398–406



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

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

ISSN под следующим номером: **ISSN 1813-4718**

Основное название: **Sibirskij pedagogičeskij žurnal**

Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. ž.**

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358