

*«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  
редакционной коллегии:*****П. В. Лепин*****Редакционная  
коллегия:*****А. Ж. Жафяров***  
***С. П. Беловолова***  
***Р. О. Азавелян***  
***В. С. Нургалеев***  
***В. А. Ситаров***  
***Т. Н. Петрова***  
***Э. Г. Скибицкий***  
***Т. К. Клименко***  
***А. А. Чернобров*****Председатель редакционного совета:*****В. А. Слостенин*****Редакционный совет:*****А. Н. Алексеев (Якутск)***  
***Р. М. Асадуллин (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)***  
***А. Н. Орлов (Барнаул)***  
***С. М. Редлих (Новокузнецк)***  
***Г. И. Сараницев (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.

Ответственный секретарь: *Н. В. Кергилова*Оператор электронной верстки: *С. Ю. Артеменко*

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

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. <http://www.sp-journal.ru>E-mail: [journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru), [vabelovolov@mail.ru](mailto:vabelovolov@mail.ru)

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 38,50. Уч.-изд. л. 33,74.

Подписано в печать: 05.06.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 333.

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел I. В Высшей аттестационной комиссии

*М. П. Кирпичников.*

**Защита качества. Как обеспечить чистоту научных рядов?** ..... 14

### Раздел II. Профессиональное образование

*Е. В. Ткаченко.*

**Интеграционные процессы в профессиональном образовании** ..... 23

В статье автор рассматривает интеграцию в профессиональном образовании, выделяет два ее основных «вектора» – интеграция «по горизонтали» и интеграция «по вертикали». А также подчеркивает, что решения всех обозначенных проблем – законодательные, организационные, управленческие и др. – не могут быть убедительными без глубоких научных исследований.

*В. М. Игошев.*

**Болонский процесс: понятийный аппарат** ..... 30

В статье автор подчеркивает, что Болонский процесс ориентирован прежде всего на интеграцию в области высшего образования и академической науки, обусловленные им изменения в национальных системах образования так или иначе, в той или иной степени затрагивают эти системы в целом.

*А. Н. Галагузов, И. А. Ларионова.*

**Задача как интеграционный феномен гуманитарных и точных наук** ..... 39

В статье авторы анализируют понятие «задача» как интеграционный феномен гуманитарных и точных наук.

*Е. Г. Хрисанова.*

**Теоретические основы формирования у будущих учителей самоконтроля профессиональной деятельности** ..... 45

В статье автор раскрывает теоретические основы формирования у будущих учителей самоконтроля профессиональной деятельности.

*О. А. Сотникова.*

**Концепция раскрытия содержательных связей в курсе алгебры студентами педагогического вуза** ..... 51

Обсуждается методическая концепция обучения высшей алгебре, центральное положение в которой занимает идея целостности. Предлагаются методические пути реализации концепции, базирующиеся на раскрытии студентом содержательных связей в учебном материале.

*О. В. Любимова.*

**Методика проектирования дидактических квалитаксонов** ..... 59

Изложена методика разработки комплексных заданий, так называемых квалитаксонов, в основе которых используются: таксономические модели обучения; тезаурусный и квалитметрический подходы; балльно-рейтинговые и мониторинговые системы

*Л. П. Меркулова.*

**Реализация личностно-ориентированного подхода при формировании профессиональной мобильности специалистов технического профиля .....64**

С целью развития у студентов личностных характеристик, способствующих формированию профессиональной мобильности специалистов технического профиля, предложены алгоритм построения и методика использования виртуальных корреляционных графов личностных характеристик студентов.

*С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко, Т. Б. Паршина.*

**Педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза ..... 74**

В статье раскрываются основные направления и содержание деятельности по педагогическому сопровождению адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу технического вуза (на примере Пензенской государственной технологической академии). Комплексное поэтапное решение данной задачи предложено в авторской программе «Обеспечение адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза»

*Р. М. Асланов, Н. И. Грачева.*

**Некоторые аспекты дифференцированного обучения комплексному анализу в педвузе ..... 85**

В статье рассматриваются некоторые аспекты дифференциации обучения – одного из основных направлений совершенствования образования. Автор рассматривает дифференциацию обучения теории функции комплексного переменного в педагогическом вузе в рамках предметно – математического направления подготовки будущего учителя. В статье предлагается рассмотреть решение проблемы дифференциации обучения теории функции комплексного переменного с помощью организации дифференцированной самостоятельной работы.

### Раздел III. Концептуальные основания философии образования

*С. Н. Батракова.*

**Проблема единения педагогики с культурой .....94**

В статье утверждается сущностное единство педагогики и культуры, в центре которых находится личность в аспекте ее становления. Обосновывается педагогический взгляд на культуру как плодотворный источник формирования личности. Освещаются возможности культурологического подхода в плане смыслообразования и смыслотворчества субъектов образовательного процесса – педагога и учащихся.

### Раздел IV. Языковая культура

*А. Д. Кулик.*

**Традиции и новации в составлении учебно-календарных планов по научному стилю речи. Гуманитарный профиль. Предвузовская подготовка..... 104**

В статье предлагаются новые подходы при составлении учено-календарных планов гуманитарного профиля на этапе предвузовской подготовки.

*С. Ю. Стрелкова.*

**Дискурсивная основа в обучении грамматической стороне иноязычного общения** ..... 113

В статье обосновывается необходимость перехода на дискурсивную основу обучения грамматике иностранного языка, что предполагает выход за пределы чисто лингвистического анализа иноязычного текста и требует учета факторов широкого социокультурного контекста.

*Л. П. Тарнаева.*

**Языковая личность как междисциплинарный предмет исследований**..... 124

Представлен краткий обзор современных концепций языковой личности. Разработка теории языковой личности является результатом координации исследований, предпринимаемых в ряде областей научных знаний. Автор полагает, что в настоящее время доминирующие позиции в изучении данной проблемы занимает когнитивное направление.

*М. А. Мосина.*

**Система интерактивных упражнений по комплексному обучению иноязычной профессионально-ориентированной речевой деятельности** ..... 133

Автор рассматривает вопросы комплексного профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в контексте интерактивного подхода. Описана система интерактивных упражнений, их профессионально-коммуникативная, функциональная и речевая направленность.

*Е. В. Ушакова.*

**Формирование профессионально-речевой культуры учителя начальных классов как педагогическая проблема** ..... 146

В статье представлена технология и теоретическо-методологическое обоснование решения проблемы формирования профессионально-речевой культуры учителя начальных классов в рамках практикоориентированного спецкурса.

Раздел V. Информационные и педагогические технологии

*Г. В. Строева.*

**Новые технологии в процессе исправления осужденных (на примере программы «Криминон»)** ..... 159

Дистанционные формы обучения прочно вошли в пенитенциарную практику России. Однако сегодня это в основном общеобразовательные и профессиональные курсы. Воспитательные программы еще единичны, хотя именно они должны являться основой процесса исправления осужденных.

*О. В. Артюшкин, Э. Г. Скибицкий.*

**О проектировании гипертекстового учебного терминологического словаря по информатике** ..... 168

В статье представлен научный подход к моделированию, проектированию, конструированию и внедрению в процесс профессиональной подготовки IT-специалистов гипертекстового учебного терминологического словаря по информатике. Описаны структура и содержание терминологического словаря, а также алгоритм разработки его структурных элементов.

Раздел VI. **Формирование культуры личности**

*А. Г. Сломчинский.*

**Пенитенциарная педагогика: контуры понятийного генезиса** ..... 177

Автор раскрывает содержание пенитенциарной педагогики и отмечает, что проблемы развития пенитенциарной педагогики невозможно решить без более активного обращения к достижениям смежных отраслей знаний, в том числе к вопросам юриспруденции, психологии, теории управления, административной деятельности, истории и др. Это интегративная область знаний понятийного аппарата составляет одну из методологических основ каждого исследования.

*Т. С. Дорохова.*

**Благотворительность: социально-педагогический аспект** ..... 191

Автор анализирует понятие «благотворительность», различные трактовки. Это связано как с особенностями данного явления в нашей стране, так и с этимологией самого слова «благотворительность». Оно произошло от слияния двух основ: «творить» и «благо». Понятие «благо» очень субъективно, т. е. в разные эпохи и разными людьми оно понимается по-разному. Отсюда следует, что однозначно благотворительность определить практически невозможно.

*Ю. В. Слесарев.*

**Слагаемые нравственного компонента в профессиональной подготовке специалиста-менеджера** ..... 195

Разработанные и примененные на практике методики доказывают факт нравственного воспитания студентов, будущих специалистов менеджеров. Обучение в вузе в большей степени определяет теоретическую подготовку специалистов-менеджеров, соответственно практические занятия гуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин нацелены нами на реальную производственную среду, имеют устойчивый позитивный характер и способствуют возрастанию и усилению нравственной позиции менеджера.

*О. В. Ковбасюк.*

**Философские смыслы и психологическая сущность развития у студентов ценностно-смыслового отношения к собственной жизненной стратегии** ..... 209

В статье рассматриваются философские и психологические основания ценностно-смыслового отношения личности к собственной жизненной стратегии, выявляются общие методологические подходы к анализу данного феномена, определяется педагогический аспект исследования.

*М. М. Шубович.*

**Особенности отношений детей-подростков к бракоразводной ситуации в родительской семье (гендерный аспект)** ..... 215

Представлены исторические аспекты проблемы семейного развода, исследуется отношение детей-подростков к бракоразводной ситуации в родительской семье с позиции гендерного подхода и предлагаются к рассмотрению результаты исследования по данной теме.

***Н. А. Меркулова.***

**Воспитание кинокультуры у молодежи как составляющей их духовного мира** ..... 223

Статья посвящена проблеме нравственно-эстетического воспитания средствами искусства, а именно – воспитанию кинокультуры у современной молодежи как части их духовного мира. Автором рассматриваются такие понятия как культура, кинокультура, духовность, нравственное и эстетическое воспитание, кинопедагогика; а так же представлена методика и примеры практических занятий по формированию кинокультуры у учащейся молодежи.

## Раздел VII. Повышение качества современного школьного образования

***П. О. Омарова.***

**Генезис проблемы общения умственно отсталых детей в коррекционной педагогике и психологии** ..... 232

В статье рассматривается становление проблемы общения умственно отсталых школьников в истории отечественной олигофенопедагогике и олигофренопсихологии с середины XIX в. до наших дней. От краткого анализа состояния проблемы в смежных отраслях коррекционной педагогике и психологии автор переходит к тщательному изучению ее генезиса в исследованиях, посвященных детям с нарушениями интеллекта.

***М. В. Храпатая.***

**Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности и информационной культуры учащихся школы** ..... 248

Автор раскрывает педагогические условия формирования коммуникативной компетентности и информационной культуры у учащихся.

***О. Ю. Ужан.***

**Диагностика уровней сформированности творческих способностей старших школьников** ..... 254

В статье представлено теоретическое и практическое обоснование уровней сформированности творческих способностей старших школьников в процессе обучения, способствующих обоснованию качественной характеристики его состояния.

***А. А. Федорова.***

**Реализация компетентностного подхода на спецкурсе по началам анализа и их приложениям в профильной школе** ..... 260

Освещены некоторые теоретические аспекты компетентностного подхода к обучению началам анализа и их приложениям в профильной школе, а также выделены виды деятельности, которые учитель может организовать в рамках спецкурса для формирования ключевых компетенций.

***Л. И. Кундозёрова, В. В. Заворин.***

**Обогащённо-образовательная модель развития одаренности обучающихся в условиях многопрофильной гимназии** ..... 266

В общественном сознании начинает формироваться понимание, что переход в век наукоемких технологий невозможен без сохранения и умножения интеллектуального потенциала страны. Это, в свою очередь, привело к существенному усилению интереса к фундаментальным научным разработкам в области педагогики и психологии одаренности: к созданию новых моделей, направленных на выявление психолого-педагогических условий, механизмов развития одаренности, а также к практико-ориентированным исследованиям,

практической апробации и внедрению разных методов диагностики, обучения и развития одаренных детей.

### Раздел VIII. История педагогической теории и практики

*Е. Д. Кукушкина.*

**Из истории российской педагогики. Просветительская деятельность**

**А. Г. Решетникова** ..... 279

Гравер, книгоиздатель и поэт-любитель А. Г. Решетников, бывший крепостной, в конце XVIII в. составил и издал несколько учебных пособий по различным отраслям знаний, в большинстве своем иллюстрированных. Они были ориентированы на педагогические принципы Я. А. Коменского, которые постепенно входили в российскую педагогическую практику.

*С. Р. Мижева.*

**Актуализация проблемы взаимоотношения полов во второй половине**

**XIX – начала XX вв. как отражение нравственного кризиса общества** ..... 285

В данной статье исследована проблема взаимоотношения полов во второй половине XIX – начала XX в как отражение нравственного кризиса общества, влияние Запада на цивилизационные процессы в России, связь нравственного состояния общества и кризиса семьи.

*Т. А. Швырёва.*

**Педагогическая деятельность художника-педагога И. С. Горюшкина-**

**Сорокопудова** ..... 292

Рассматривается педагогическая деятельность известного художника-педагога И. С. Горюшкина-Сорокопудова, преподавателя Пензенского художественного училища, в контексте исторических условий на трёх основных этапах его жизни и творчества.

### Раздел IX. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

*А. И. Улзытуева.*

**Социокультурные аспекты обучения речевому общению детей в условиях**

**двуязычия (бурятско-русского и русско-бурятского)** ..... 298

В статье рассматриваются отдельные вопросы обучения речевому общению детей в социокультурных условиях двуязычия. Приведенные данные исследования языковой ситуации в Агинском Бурятском округе, выявленные этнокультурные знания детей позволяют наметить основные направления деятельности педагога ДОУ при решении обозначенной проблемы.

### Раздел X. Сравнительная педагогика

*А. И. Газизова.*

**Докторские программы как третья ступень образования в Турции – участнице Болонского процесса** ..... 307

Статья посвящена вопросам организации обучения на докторском уровне в Турции как участнице Болонского процесса (с 2001г.). Автор освещает преимущества научных школ в Турции и требования к компетентности докторантов, представляет опыт организации и поддержки инновационных докторских программ в турецких университетах, сотрудничество университетов и промышленности для оказания поддержки в написании

диссертаций в промышленных целях, освещает вопросы развития совместных докторских программ.

*Юй Тичжуан.*

**Использование компьютерных технологий для организации тестового контроля по русскому языку (в китайском языковом ВУЗе).....** 317

Для создания тестовых заданий для китайских студентов были использованы специальные компьютерные программы (authoring systems), программы-оболочки, предоставляющие преподавателям возможность самостоятельно создавать интерактивные задания. С помощью программы можно создать различные типы тестовых заданий с использованием текстовой, графической, аудио- и видеоинформации.

#### Раздел XI. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

*А. Н. Худин.*

**Инновации в организационной структуре управления устойчивым развитием образовательного процесса университета .....** 324

Автор раскрывает содержание адаптивной организационной структуры управления, которая позволяет сотрудникам вуза освоить и в полной мере реализовать столь разнообразный ролевой репертуар, а также дает возможность реализовать свой личностный потенциал на любом уровне управления в соответствии с профессиональными потребностями и интересами.

*Г. П. Карлов, Н. В. Вещева.*

**Моделирование социокультурного пространства дополнительного профессионального образования вуза на основе синергетических ориентиров .....** 337

Анализ развития системы дополнительного профессионального образования СибГТУ показал, что наиболее наблюдаемые изменения были зафиксированы в научно-исследовательской деятельности, в которую последовательно вводились разнообразные организационные формы. Слушателям предоставлялась возможность свободного выбора изучаемых дисциплин гуманитарного цикла в соответствии с разработанной моделью. Педагогическая деятельность сотрудников разворачивалась в рамках педагогики поддержки. Фактически активизировалась, прежде всего, область профессиональной деятельности как слушателей, так и преподавателей, о чем свидетельствуют наблюдение и специальное изучение мнения субъектов образовательного процесса.

*В. Л. Моложавенко, И. Н. Ларченко, И. Н. Омельченко.*

**Инновационная модель организации непрерывной профессиональной подготовки специалистов .....** 347

Одно из направлений современной государственной политики ориентирует профессиональное образование на непрерывность подготовки компетентных специалистов. Включение в состав университета образовательных учреждений, реализующих профессиональные образовательные программы разных уровней обеспечивают качественную подготовку специалистов с начальным и средним образованием, что является востребованным на региональных российских рынках труда.



## Раздел XII. Размышление, обсуждение

**В. Н. Иванов.****Электронный протокол урока как инструмент развития профессионализма учителя** ..... 358

Электронный протокол урока является весьма перспективным инструментом улучшения практики образовательной деятельности и развития профессионализма учителя.

**В. М. Шепель.****Сопоставительные оценки имиджа директора школы** ..... 362

В статье автор отмечает, что занимаясь проблемой возвышения престижа управленческой деятельности директора школы, выявляя, какие факторы работают на создание его позитивного имиджа как руководителя, было проведено социологическое исследование. Его суть состояла в том, чтобы на основании полученной целевой информации провести **сравнительный анализ** мнений двух групп респондентов: директоров школ о своем имидже и педагогов об имидже директоров своих школ.

**Г. П. Кашкорова.****Исследовательское портфолио как форма организации научной работы студентов** ..... 367

Статья посвящена одной из форм организации образовательной деятельности – портфолио; в ней предложен один из возможных вариантов исследовательского портфолио, модель которого была апробирована на практике.

**В. А. Мищенко.****Использование информационных технологий в повышении профессиональной мобильности молодежи** ..... 376

Автор раскрывает перспективные возможности использования информационных технологий в профориентационной деятельности в целом, а также в повышении профессиональной мобильности молодежи, указывает на ряд преимуществ подобного подхода.

## Раздел XIII. Образование. Здоровье. Безопасность

**Д. Н. Макаридин.****Управление тренировочным процессом с учетом развития ведущих двигательных качеств квалифицированных каратистов** ..... 382

Учитывая особенности построения учебно-тренировочного процесса в каратэ WKF, выделяют два основных этапа подготовки к соревнованиям: обще-подготовительный и специально-подготовительный. В этой связи для практики каратэ большой интерес представляет изучение динамики показателей скоростно-силовой подготовленности каратистов и их моделей на общеподготовительном и специально-подготовительном этапах. В работе представлены результаты исследования скоростно-силовой подготовленности на данных этапах подготовки.

**С. И. Жданов.****Структура и содержание позитивной внутренней картины здоровья студентов** ..... 390

В статье представлено понятие позитивной внутренней картины здоровья личности. Особое внимание уделяется структуре рассматриваемого понятия. Рассматриваются психолого-педагогические условия, способствующие формированию позитивной внутренней картины здоровья студентов.

**Г. Г. Исаев.**

<b>Философское осмысление асимметрии мозга и функциональной асимметрии человека</b> .....	400
---	-----

Автор раскрывает, что гипотеза Т. А. Доброхотовой и Н. Н. Брагиной дает возможность новой попытки осмысления «старого» вопроса об отношении души и тела (проблемы психофизического), несет эвристический потенциал для учения о выражении (психологии выражения), подтверждая тем самым учение метафизики выражения о принципиальной данности и возможности выражения душевного и духовного через недушевное (тело).

**Е. М. Ревенко, И. В. Леденева, В. А. Сальников.**

<b>Связь двигательных и умственных способностей у школьников, различающихся индивидуально-типологическими особенностями</b> .....	408
---	-----

В статье показано, что между двигательными и умственными способностями школьников-юношей имеются определенные связи. При более высоких проявлениях двигательных способностей отмечаются сравнительно более низкие уровни умственных способностей.

#### Раздел XIV. В диссертационных советах

<b>Информация о диссертационных советах</b> .....	418
<b>О новых книгах: Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. научн. тр. вып. 5 / Отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова</b> .....	420
<b>Правила оформления статей</b> .....	432
<b>Авторы номера</b> .....	434

#### **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.

Редакция журнала

## CONTENTS

### Section I. In the supreme certification commission

<i>M. P. Kirpichnikov.</i> Quality protection. How to provide cleanliness of scientific Community? .....	4
--	---

### Section II. Vocational training

<i>E. V. Tkachenko.</i> Integration processes in vocational training .....	23
<i>V. M. Igoshev.</i> The Bologna process: the basic concepts .....	30
<i>A. N. Galaguzov, I. A. Larionova.</i> The problem of integration of the humanities and sciences .....	39
<i>Ye. G. Hrisanova.</i> Theoretical aspects of formation of professional self-control of the future teachers .....	45
<i>O. A. Sotnikova.</i> The idea of disclosing substantial connections in teaching algebra to students of pedagogical high school.....	51
<i>O. V. Lyubimova.</i> A technique of designing didactic Qualitaxons. ....	59
<i>L. P. Merkulova.</i> Application of the personality-focused approach in formation of professional mobility of technical profile specialists .....	64
<i>S. V. Sergeyeva, O. A. Voskrekasenko, T. B. Parshina.</i> Pedagogical support of adaptation of first-year students to educational process in a technical college .....	74
<i>R. M. Aslanov, N. I. Gracheva.</i> Some aspects of differentiated Approach to instruction of the complex analysis in a teachers' training University.....	85

### Section III. The conceptual basis of philosophy of education

<i>S. N. Batrakova.</i> The problem of unity of pedagogics and culture.....	94
---	----

### Section IV. the Language culture

<i>S. Yu. Strelkova.</i> Discourse-centered teaching and the grammatical side of foreign language speaking .....	113
<i>L. P. Tarnaeva.</i> The language personality as an interdisciplinary subject of research .....	124
<i>M. A. Mosina.</i> System of interactive exercises in complex training of Professionally-focused communication in a foreign language .....	133
<i>Ye. V. Ushakova.</i> Formation of professional speech culture of the primary school teacher as a pedagogical problem.....	146

### Section V. Information and pedagogical technologies

<i>G. V. Stroyeva.</i> New technologies in correction of convicts. (example of the "Criminon" program) .....	159
<i>O. V. Artyushkin, E. G. Skibitsky.</i> On Developing of the hypertext Learner's terminological dictionary of computer science .....	168

### Section VI. Formation of culture of the person

<i>A. G. Slomchinsky.</i> Penitentiary pedagogics: contours of conceptual genesis.....	177
--	-----

## CONTENTS

<i>T. S. Dorokhova.</i> Charity: social and pedagogical aspects .....	191
<i>Ju. V. Slesarev.</i> The moral component in vocational training of managers.....	195
<i>O. V. Kovbasyuk.</i> Philosophical senses and psychological essence of formation of students' life strategy and values .....	209
<i>M. M. Shubovich.</i> Attitude of children and adolescents to the situation of divorce in the parental family (the gender aspect) .....	215
<i>N. A. Merkulova.</i> Formation of cinema culture of the youth as part of their inner world.....	223

### Section VII. Improvement of quality of modern school education

<i>P. O. Omarova.</i> Emergence of the Problem of Dialogue of Mentally Retarded Children in Correctional Pedagogics and Psychology .....	232
<i>M. V. Hrapataya.</i> Pedagogical conditions of formation of school students' communicative competence and information culture.....	248
<i>O. Yu. Uzhan.</i> Diagnostics of the levels of creative abilities of senior school students .....	254
<i>A. A. Fedorova.</i> The competence approach in a special course of mathematical analysis and its applications in profile school .....	260
<i>L. I. Kundozyorova, V. V. Zavorin.</i> The enriched-empathic educational model of development of students' talents in conditions of a versatile gymnasium .....	266

### Section VIII. History of the pedagogical theory and practice

<i>E. D. Kukushkina.</i> From the history of Russian pedagogics. Educational work of I. G. Reshetnikova .....	279
<i>S. R. Mizheva.</i> Actualization of the sex relations problem in the second half of the 19 <sup>th</sup> - beginning of the 20 <sup>th</sup> cent. as a reflexion of moral crisis in the society .....	285

### Section IX. Ethno-pedagogical culture in modern educational space

<i>A. I. Ulzytueva.</i> Socio-cultural aspects of learning speech communication by bilingual children (buryat-Russian and Russian-Buryat) .....	298
---	-----

### Section X. Comparative pedagogics

<i>A. I. Gazizova.</i> Doctoral programs as the third step of education in Turkey – the participant of the bologna process.....	307
<i>Yuy Tichzuan.</i> Application of computer technologies in the organization of test control of the Russian language in the Chinese language High School .....	317

### Section XI. In-service training of pedagogical staff. Management of education

<i>A. N. Hudin.</i> Innovations in organization of management of educational process in a university .....	324
<i>G. P. Karlov, N. V. Veshcheva.</i> Modeling of socio-cultural spaces of additional vocational training at high school on the basis of synergetic approach.....	337
<i>V. L. Molozhavenko, I. N. Larchenko, I. N. Omelchenko.</i> An Innovative model of continuous vocational training.....	347

## CONTENTS

### Section XII. **Reflexions, discussions**

<i>V. N. Ivanov.</i> The electronic report of a lesson as a tool of development of teachers' professionalism .....	358
<i>V. M. Shepel.</i> Comparative estimations of schoolmaster's image.....	362
<i>G. P. Kashkorova.</i> Research portfolio as a form of organization of students' research work.....	367
<i>V. A. Mishchenko.</i> Application of information technologies in increasing the professional mobility of the youth.....	376

### Section XIII. **Education. Health. Safety**

<i>D. N. Makaridin.</i> Management of training process regarding the development of the main motional qualities of qualified karate fighters.....	382
<i>S. I. Zhdanov.</i> Structure and content of the positive internal picture of students' health.....	390
<i>G. G. Isayev.</i> Philosophical analysis of brain asymmetry and functional asymmetry of the person .....	400
<i>Ye. M. Revenko, S. V. Ledenyova, V. A. Salnikov.</i> Correlations of motor and mental faculties at schoolchildren differing in individual physical types .....	408

### Section XIV. **In dissertational councils**

<b>Information of dissertational councils</b> .....	418
<b>The new books:</b> the Conceptual Inventory of pedagogics and Education / ed. by E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova.....	420
<b>Rules of registration of papers</b> .....	432
<b>Authors</b> .....	434

## РАЗДЕЛ I

# В ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ

---

---

*М. П. Кирпичников*

### **ЗАЩИТА КАЧЕСТВА. КАК ОБЕСПЕЧИТЬ ЧИСТОТУ НАУЧНЫХ РЯДОВ?**

Оценка творчества других – дело трудное и зачастую, увы, весьма неблагодарное: всегда найдется кто-то уверенный, что он-то сделал бы это более корректно, оперативно, в общем – во много раз лучше. Критиковать – оно, конечно, проще... А вот вести, например, последовательные скоординированные действия, столь необходимые для наведения должного порядка в системе аттестации отечественных научно-педагогических кадров, значительно сложнее.

Два года работы ВАК показали, что выбранная стратегия оказалась верной: шаг за шагом комиссия движется в направлении повышения качества системы аттестации.

– На сегодня проблем с достаточным количеством кандидатов и докторов наук в стране нет, – начал разговор Михаил Петрович. – Но есть проблема дефицита высококвалифицированных кадров. И понимание сложности этой ситуации существует не только на уровне научно-образовательного сообщества, но и на уровне руководства страны. Об этом, в частности, шла речь на встрече ректоров ведущих вузов в октябре 2007 г. с Дмитрием Медведевым (тогда еще первым вице-премьером Правительства РФ. – Прим. ред.) и на пленуме ВАК, состоявшемся в конце прошлого года. Основная задача Высшей аттестационной комиссии – обеспечение единой политики, осуществление контроля и координации деятельности в области аттестации научно-педагогических кадров. И именно нам, членам ВАК, отвечать за качество тех научно-педагогических кадров, которые, пройдя государственную и общественную аттестацию, получают научные степени. Это действительно так. Хотя сразу должен сказать, что при нынешнем статусе и функциях, возложенных на ВАК, мы никак не можем влиять на систему подготовки кадров высшей квалификации. И в этом несомненный парадокс и одна из основных проблем системы подготовки кадров высшей квалификации.

Однако вернемся к системе аттестации. Все, что делалось в последние два с половиной года в этом направлении в рамках ВАК, было нацелено на наведение порядка в сфере аттестации. Речь идет не о революционных преобразованиях, которые в данном случае не могут принести ожидаемого эффекта, а о последовательной настройке всей системы, ее эволюции. Необ-

ходимо было избежать так называемой кипучей бездеятельности: когда все вроде бы бурлит, а на деле лучше не становится.

Тот план по наведению порядка в области аттестации научно-педагогических кадров, что мы приняли два с половиной года назад, включал в себя цикл мер по повышению требований к кадровой аттестации, носил системный и взаимосвязанный характер. Он был рассчитан не на год-два, хотя были в нем и архисрочные пункты. Главное, нужно было остановить безудержный рост количества защит, который имел место при очевидном падении их качества. В том плане были заложены такие позиции, как, во-первых, изменение отношения к существующей нормативной базе, к реальной ситуации с защитами. И, во-вторых, создание неких современных институциональных правил, которые ставят по-новому многие острые вопросы. Сейчас наступает момент, когда на первые позиции будут все активнее выходить проблемы, связанные именно с институциональными переменами (новеллами).

Прошедшие два с лишним года в основном были посвящены вопросам наведения порядка в области аттестации научно-педагогических кадров. С моей точки зрения, нам удалось сделать многое. Буду конкретен, приведу некоторые статистические данные, свидетельствующие как о позитивных, так и о негативных моментах, которых немало. Далеко не все происходит в те сроки и так, как хотелось бы.

### **Многоликая статистика**

Анализ статистики утвержденных диссертаций за 1997–2005 гг. показал, что рост числа как кандидатских, так и докторских работ был почти экспоненциальным (в среднем на 3% за год по докторам наук и на 15% по кандидатам) с серьезными диспропорциями по естественно-научным, техническим и социально-гуманитарным дисциплинам. Лишь в 2006 г. вал кандидатских диссертаций удалось остановить, их число почти не увеличилось по сравнению с 2005 г., а докторских даже уменьшилось (на 5,2%).

Хочу заметить, что, принимая решение, никогда не был склонен довольствоваться лишь сухими статистическими данными: ведь интерпретировать-то их можно по-разному. Поясню эту точку зрения на примере. В 2006–2007 гг. диссертационный вал действительно удалось остановить, и это можно рассматривать, как результат наведения системности, порядка. Но для нас – членов ВАК – это не было самоцелью: в первую очередь вопрос должен стоять о качестве представленных работ.

Давайте сравним: в 2005 г. в Германии количество защит PhD составило 23 тысячи диссертаций, а в РФ в том же году было защищено чуть больше 30 тысяч кандидатских диссертаций. Если рассматривать эти показатели с точки зрения пропорциональности населению обеих стран, действительно может показаться, что у нас не так и много диссертаций прошло за это время. Но вот качество диссертационных работ в России (не будем сейчас срав-

нивать его с качеством подобных трудов в Германии) за последние 15–20 лет (при том же количестве!) резко упало. Вот в чем заключается проблема.

Приведу другие яркие цифры, подтверждающие, что в данном случае моя оценка ситуации отнюдь не субъективна. Возьмем количество ученых, которые должны были готовить себе на смену кадры высшей квалификации в начале 1990-х гг., в период всем хорошо известных драматических изменений в сфере науки (кстати, хочу особо отметить, что подготовка диссертации – работа штучная, ни о какой фабрике знаний тут не может быть и речи). Получим цифру порядка миллиона двухсот научных сотрудников. А в 2006–2007 гг. этот показатель составил уже примерно 350 тысяч человек. То есть в количественном отношении произошло падение числа научных сотрудников более чем в три раза, не говоря уже о серьезных качественных изменениях.

А теперь давайте посмотрим, что в то же самое время произошло в сфере кадров высшей квалификации. Безудержно росло количество (но не качество) вузов, а с ними росла и аспирантура. За годы с 1996-го по 2006-й количество аспирантов в стране увеличилось с 60 тысяч (приблизительно) до 150 тысяч человек, почти в три раза! Вспомните, в эти годы шло падение количества ученых, был период драматического снижения финансирования... И что же? Финансирование упало, количество занятых в науке исследователей снизилось, а число аспирантов выросло в три раза. Кто же их учил, готовил? Вопрос, согласитесь, риторический.

### **Остепененный бизнес**

Целый шлейф негативных явлений, существующих в обществе, серьезно осложнял и продолжает осложнять работу ВАК. Вот только один из ярких примеров таких отрицательных моментов: ученая степень до сих пор продолжает рассматриваться многими как атрибут престижного положения в социуме. Огромное количество людей, не имеющих никакого отношения ни к науке, ни к преподаванию в высшей школе (это и администраторы самых разных уровней, и люди бизнеса), стремятся быть аттестованными как научные или педагогические кадры. В 2005 г. таких защит было около 10–12%. Колоссальная цифра! Авторы этих работ, повторюсь, к науке вообще не имели никакого отношения. На сегодня безудержный рост подобных защит прекращен: их число нам удалось существенно снизить – до 2–3%. Пусть это и промежуточный, но очень важный качественный результат работы ВАК за последние два с лишним года.

Кое-кто из коллег невесело шутил: мол, подождите, вот новую Думу избрали... Но, поверьте, не только ее коридоры – единственный или главный источник подобных диссертаций. «Черные диссертации» давно служат темой жарких дискуссий. Предложений, как бороться с этим негативным явлением, – масса. Но в данном случае остаюсь при своей точке зрения,



которую готов доказательно отстаивать. Следует помнить, что всегда, когда мы говорим о творческой деятельности, – это медаль с двумя сторонами. С одной стороны, никто не должен быть поражен в правах, если хочет заниматься творческой деятельностью, будь, то искусство или наука. С другой – никто не имеет права использовать для достижения желаемого ни денежный, ни властный, ни административный ресурс. Может, кто-то возразит, что это декларация, и дьявол, как известно, кроется в мелочах. В данном случае все дело в механизмах, благодаря которым можно решить этот вопрос.

Тут есть два направления работы. Во-первых, борьба за качество аттестации научно-педагогических кадров, за качество диссертаций – собственно то, чем мы активно занимаемся последние два года. И это действительно борьба с «черными», сделанными на заказ диссертациями. Но, если у граждан есть потребность в получении такого общественного признания, причем речь в данном случае идет о лидерах в своих областях, людях честолюбивых, являющихся великолепными администраторами, бизнесменами, – значит, назрела необходимость продумать и предложить систему общественно-государственной аттестации, подобную, но лишь по форме, имеющейся, и в этих сферах. Это должно стать вторым направлением работы, которое позволит нам понизить «высокую температуру» в области научно-педагогической аттестации кадров.

Допустим, человек – блестящий администратор, менеджер, но почему же в таком случае он должен быть аттестован как доктор экономических, технических или физико-математических наук, а не как доктор, например, бизнеса и администрации или практической юриспруденции. О точности названий подобных степеней можно спорить. Надо понимать, что и требования к таким аттестациям, и люди, которые их будут проводить, должны быть разными. В принципе, всю эту деятельность может взять на себя ВАК. Но в этом случае экспертные возможности комиссии должны быть существенно расширены, приглашены новые люди, созданы новые экспертные советы, введены новые правила и т. д. Уверен, такой подход к решению данной проблемы мог бы существенным образом нормализовать ситуацию в обществе в целом.

Возложить эту непростую задачу только на ВАК в его нынешнем статусе будет неправильно. Тем не менее мы стремимся не просто декларировать какие-то вещи, но и делать конкретные шаги. Поэтому после пленума ВАК (декабрь 2007 г.) в рамках комиссии была создана рабочая группа под руководством заместителя председателя ВАК президента Финансовой академии при Правительстве РФ Аллы Георгиевны Грязновой.

Задача вошедших в ее состав специалистов – подготовить уже конкретные предложения в данном направлении, в частности, на основе контакта с бизнес-сообществом. Идея ввода в систему отечественной аттестации степеней, аналогичных западным MBA и DBA (мастер бизнеса и администриро-

вания и доктор бизнеса и администрирования), как и другие предложения ВАК по наведению порядка в области аттестации научно-педагогических кадров, была также поддержана на встрече ректоров и членов ВАК с Дмитрием Медведевым в октябре прошлого года.

### **Меры, которые мы принимаем**

По роду своей деятельности ВАК имеет дело со всей цепочкой научно-педагогической аттестации кадров. Как показывает практика, больше всего проблем в этой цепочке там, где идет непосредственная работа с соискателями: в диссертационных советах. И потому первой мерой, направленной на повышение качества научно-педагогической аттестации кадров, которая была нами реализована еще в начале 2006 г., стало принятие Положения об обязательной публикации авторефератов в Интернете. Мера оказалась весьма удачной, а главное – действенной, внося свой вклад в выравнивание кривой безудержного роста защит, хотя и вызвала некоторые споры. В частности, кое-кто опасался, что подобная доступность материалов приведет к расцвету плагиата, попросту – воровства. Но, как показало время, воровать активнее не стали. Вообще, считаю, идея о том, будто электронные издания в большей степени подвержены «несанкционированному займу», чем бумажные, – это атавизм. По сути, в плане авторских прав они защищены ничуть не меньше (правда, и не больше), чем печатные оригиналы.

Вторая мера, принятая нами и связанная с изменениями в перечне журналов ВАК, была не столь бесспорна, как первая. Да и позиция самого ВАК по этому вопросу со временем менялась, но об этом далее. Кстати, мы до сих пор не можем разобраться с некоторыми работами, защищенными еще в начале тысячелетия: тогда ряд докторских диссертаций защищался даже без единой публикации в рецензируемых изданиях (говорю об открытых диссертациях). Это делалось на основе каких-то отчетов, тезисов конференций. Шлейф проблем, порожденных этим, тянется до сих пор.

Считаю, что в этом случае речь шла, по существу, о подмене понятий и потере жанра научной работы. Диссертация, особенно кандидатская, тогда стала рассматриваться как некий элемент образования, а не научное исследование, не вклад в науку или развитие новых технологий, а просто как некая квалификационная работа, подобная курсовой или дипломной. Возврат жанра – это необходимая качественная мера повышений экспертизы.

Наконец, третья мера, направленная на повышение качества научно-педагогической аттестации кадров, была связана с диссертационными советами. Было время, когда в год создавались десятки разовых советов. Я, правда, не помню случая, чтобы разовые диссертационные советы создавались для защит простых аспирантов, в то время как власти предержавшие или имущие могли позволить себе такое. Согласно внутреннему решению ВАК, со всем этим было покончено: за прошедшие два с лишним года не было создано ни

одного разового совета. Окончательно расстались мы и с так называемой резервной сетью советов. Но хочу особо отметить, что каждый совет из этой сети, показавший себя как профессиональный экспертный коллектив, был переведен в «основной состав», а остальные закрыты.

### **Страна советов**

Наведение порядка с сетью диссертационных советов стало главной задачей повестки дня для ВАК в 2007 г. Еще в конце 2006 г. была начата работа по пересмотру сети в соответствии с новым положением о диссертационном совете. Наиболее актуальная часть этой работы на сегодня завершена. Но должен подчеркнуть, что деятельность такого рода носит не разовый, а перманентный характер, по сути, она нескончаема. Был период начиная со второго квартала 2007 г., когда мы ежемесячно рассматривали по несколько сотен диссертационных советов. Имелись объективные сложности: огромный объем работ, неготовность советов на местах понять, что что-то меняется и теперь следует более жестко исполнять правила. Были и субъективные сложности, связанные с неким административным ражем, попытками аппарата влиять на эту работу ВАК: административные комиссии, не предусмотренные никакими регламентами, пытались, часто неоправданно, активно участвовать в этом процессе, порой подменяя собой даже экспертные советы. Думаю, на сегодня во многом это уже пройденный этап.

Если в начале 2007 г. мы имели порядка четырех тысяч заявок на создание диссертационных советов, то в настоящий момент на их основе создано около двух тысяч советов. Работа ВАК в этом направлении продолжается, но уже не в прежнем авральном режиме: сейчас мы рассматриваем несколько десятков советов в месяц.

Теперь о судьбе так называемых кандидатских советов: за последние полтора года (с начала 2006 до середины 2007 г.) Таковых не было создано ни одного. Но мы хорошо понимаем, что полностью отказаться от такого вида советов нельзя. Причины просты: территория нашей страны огромна. Наука не может быть «размазана» тонким слоем по всей территории государства (такого нет ни в США, ни в других странах), поскольку имеет свойство развиваться кластерным образом. Региональный аспект в нашей стране чрезвычайно важен для сохранения мощи России и в политическом, и в научном, и в экономическом плане. Есть регионы, где сегодня мы не можем ставить вопрос о создании совета по защите докторских диссертаций, а наличие кандидатских советов будет полезно для эффективного наращивания научно-педагогического, технического, экономического потенциала. Кроме того, есть редкие специальности (чаще в области гуманитарных наук), по которым в стране просто нет того количества докторов наук, которое предусмотрено новым Положением для состава полноценного докторского совета.

Хочу привести цифры: на сегодня из двух тысяч утвержденных ВАК диссертационных советов кандидатских создано меньше 30 (в основном в отдаленных регионах России), то есть порядка 1%. А еще в начале 2006 г. кандидатских советов было 30% от общего числа. Стараемся гибко подходить к решению подобных вопросов.

### **Широкий перечень**

Вопрос качества экспертизы – один из главных в работе ВАК. Ни в нынешних, ни в каких иных мыслимых условиях не создать экспертизу диссертационных работ достаточно высокого качества, если не использовать то, что давно придумано научным сообществом. Перечень рецензируемых журналов ВАК – только один из инструментов, необходимых на данном этапе для повышения качества экспертизы. Его можно назвать внешним инструментом, поскольку он стоит за пределами экспертной системы самой комиссии. Возникает вопрос: на сегодня это единственный подобный внешний инструмент? Отнюдь. Например, патенты – особенно для технических диссертации – ничуть не менее важны, чем публикации в перечне журналов ВАК. Таким образом, патенты – второй действенный инструмент внешний экспертизы. Думаю, в ближайшее время мы опубликуем документ, где патенты будут официально приравнены к публикациям в перечне журналов ВАК.

Далее – рецензируемые монографии (особенно в сфере гуманитарных и общественных наук, где вообще сложнее с международными признанными периодическими изданиями), которые по сути так же являются дополнительной, а может, и более важной в данной области формой высшей экспертизы и публичного обсуждения основных результатов диссертационной работы. Перечисление таких внешних и равноправных инструментов экспертизы можно было бы продолжить. Использование их для оценки научных работ – для нас в достаточной мере является новым шагом в деятельности ВАК.

Но вернемся к перечню журналов ВАК, который возник еще в 2002 г. Вероятно, самое сложное в данном случае – решать, какие именно издания должны в него входить.

На сегодня требования к перечню журналов ВАК и, главное, к правилам использования этого перечня стали жестче, введена периодическая пересматриваемость этого списка изданий. В последнее время для докторских диссертаций мы рекомендательно ввели минимум семь публикаций в изданиях этого перечня. Кто-то скажет – много! Вспомнит, что Альберт Эйнштейн получил свою Нобелевскую премию всего за одну-единственную работу по фотоэффекту. Мы понимаем, что докторская диссертация может быть основана и на одной работе, но тогда это должен быть фотоэффект (или Эйнштейн). Кстати, если у кандидата имеется в наличии менее семи публикаций, это означает лишь то, что его докторская попадает в контрольные

работы и будет обязательно предметно рассмотрена на Президиуме ВАК. Не более того.

Что мы действительно сделали впервые с перечнем журналов ВАК – включили в него зарубежные журналы: сразу порядка полутора тысяч иностранных изданий попало в список. Более того, туда попали и другие инструменты внешней экспертизы, о которых шла речь выше (патенты, монографии). Например, «Византийский временник» – своего рода Библия для историков. Это на самом деле выдающееся издание, и не включить его в перечень было нельзя. Но, с другой стороны, он – не периодическое издание в полном смысле слова, не распространяется по подписке и пр. Понимая и принимая подобные нюансы, мы все-таки ввели в перечень журналов ВАК ряд подобных изданий.

Были нами опубликованы и определенные требования для российских журналов из перечня ВАК. Но, как оказалось, эти требования допускали достаточно субъективную, неоднозначную их трактовку. Потому было решено, что уж если мы говорим о списке (во всяком случае, соглашаемся с его необходимостью на данный момент), то он должен формироваться по абсолютно объективным критериям. Журнал, удовлетворяющий всем критериям, попадает в список ВАК, а если не удовлетворяет хотя бы одному – автоматически отклоняется.

### **Переходный период**

Теперь несколько слов о концепции нового подхода к формированию перечня рецензируемых изданий. Как известно, не существует российской или американской науки, потому перечень журналов ВАК – вещь временная, связанная с двумя обстоятельствами: с состоянием нашей нынешней экспертизы и нашей научной периодики. Это первая позиция концепции.

Вторая позиция: для включения в этот перечень нужны объективные критерии, не допускающие многозначного толкования. И, наконец, третья позиция: на сегодня ни система экспертизы, ни российская система периодики не готовы перейти на ту модель, которая позволила бы нам пользоваться для учета в качестве публикаций при защите диссертаций критериями, принятыми в международном сообществе. Скажем, наличие издания в базе данных Web of Science. Безусловно, это важная цель, но ее мы сможем достичь не сразу, а лишь преодолев пятилетний переходный период.

Потому и реализация концепции нового подхода к формированию перечня рецензируемых изданий рассчитана на ближайшие пять лет. В перспективе любой российский и международный журнал, зарегистрированный в базе данных Web of Science, автоматически будет являться рецензируемым изданием, актуальным для публикаций работ соискателей. Сегодня в базе данных Web of Science девять тысяч журналов, а в нашем списке иностранных изданий – полторы тысячи. Для российских журналов, которые ныне

попадают в базу данных Web of Science, это достаточное условие, чтобы попасть в перечень ВАК.

Для иностранных журналов этот единственный критерий уже сегодня. Для российских журналов это чересчур жестокий критерий. На переходный период в целях осуществления задуманного вводится российский индекс научного цитирования. Работы по нему уже ведутся на базе электронных библиотек РФФИ, и мы со своей стороны начинаем с ними сотрудничать в этом направлении. Основная задача, которую ВАК в данном случае ставит перед собой, – сделать российскую научную периодику узнаваемой в мире. Нынешней осенью запланировано собрать главных редакторов всех журналов перечня рецензируемых изданий ВАК и обсудить с ними перспективы такой работы. Подобный подход рассматривался на пленуме ВАК в декабре 2007 г.. Концепция перехода будет опубликована на сайте ВАК не позднее июня 2008 г.. И через пять-шесть лет (может быть, за исключением гуманитарных и общественных наук, где ситуация более сложная) мы должны будем вообще уйти от специального перечня ВАК. Единственным требованием станет публикация основных результатов диссертационных работ в изданиях, входящих в общедоступную базу данных типа Web of Science.

Для отечественного научно-образовательного сообщества принципиальным моментом в реализации задуманного должно стать то, что все перемены будут происходить постепенно, а не революционным путем. Хотите перейти на международные требования в данной области? Мы готовы помогать.

(«Поиск» № 18 (988), 2 мая 2008 г.)



## РАЗДЕЛ II

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

---

УДК 371.008(01)

*Е. В. Ткаченко*

### ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Развитие отечественного профессионального образования сегодня характеризуется целым рядом объективно сформировавшихся тенденций, среди которых одной из определяющих, по мнению многих исследователей, является интеграция. При этом интеграционные тенденции все более заметно проявляются на разных уровнях функционирования образовательной системы и охватывают все более широкий спектр процессов и явлений. Однако действие этих тенденций осложняется множеством не только объективных, но и субъективных факторов, в результате чего интеграционные процессы протекают противоречиво и неоднозначно.

Говоря об интеграции в профессиональном образовании, можно условно выделить два ее основных «вектора» – интеграция «по горизонтали» и интеграция «по вертикали».

*В первом* «векторе» речь идет, прежде всего, о процессах формирования *единого образовательного пространства* разного уровня. В этом аспекте рассматриваются как проблемы международной интеграции в области профессионального образования, так и проблемы, значимые для развития профессионального образования России. Причем последняя область проблем, которая сегодня осознается как задача **сохранения** единого образовательного пространства страны, носит наиболее острый характер и вызывает большую тревогу. Это связано с тем, что, об этом в последние годы практически не говорят, но в то же время постепенно набирают силу разного рода негативные процессы, препятствующие практическому решению этой чрезвычайно актуальной социальной задачи. И проблемы здесь не только в противоречивости и нестыковке многих законов между собой и с Законом РФ «Об образовании», а именно в набирающих силу реальных **дезинтеграционных** процессах.

Эти процессы базируются, как правило, на региональных законах и нормативных актах и на противоречиях между ними и федеральными законами и нормативными актами. В принципе подобным документам сопутствуют положения, которые могут быть использованы как база для дезинтеграционных процессов. Так, российский Федеральный закон «Об образовании» – один из прогрессивнейших законов такого рода в мире – обозначил

гуманизацию и демократизацию в качестве основных принципов развития образования в Российской Федерации. А демократизация российского образования означает в том числе его децентрализацию и регионализацию, что, естественно, несет в себе дезинтеграционные мотивы. И, действительно, в различных субъектах Российской Федерации это положение трактуется по-разному и подкрепляется весьма различной нормативной базой. Но в этой связи встает вопрос: как с использованием научно-обоснованных подходов взять эти разрушительные для единого образовательного пространства России процессы под контроль?

**Второй «вектор» – «вертикальный» – связан с интеграцией разноровневого профессионального образования.** Эта тенденция обусловлена целым рядом причин.

*Первая причина* – с сожалением приходится констатировать, что на сегодняшний день в стране абсолютно деформирована структура подготовки кадров. К примеру, в 2004 г. на 100 инженеров требовалось 70 техников и 500 рабочих. А в стране они готовились в соотношении 1:1:1. Мало изменилась ситуация и сегодня. Кроме того, подготовка кадров в самой системе НПО также деформирована: нужны сварщики, токари, слесари, а готовятся бухгалтеры, парикмахеры, повара и т. д., иначе говоря, работа идет по мало затратным направлениям подготовки. В результате до 90% вакансий на рынке труда – это вакансии рабочих. Следствие – службы занятости страны в массовом порядке ведут переподготовку инженеров и техников на рабочие должности.

*Вторая причина* – неуправляемость процессов в профессиональном образовании. Сегодня из 3200 вузов, филиалов и представительств более половины – негосударственные. В России в 1992 г. училось 2,3 млн. студентов, а сегодня – 6,4 млн., сегодня на 65% студентов с платной формой обучения приходится 35% с бюджетным финансированием, а еще 5 лет назад было наоборот. Но даже в условиях нехватки государственного бюджета деньги расходуются нецелевым образом: более 50% средств уходит на подготовку кадров, которые либо уходят за границу, либо работают не по специальности.

И еще одно важное обстоятельство: уже с 2003 г. число выпускников из школ стало меньше, чем мест в высших учебных заведениях России.

Кроме того, переход школьного образования с почасовой оплаты учителю на нормативно-душевое ведет к тому, что девятиклассников – основной контингент профессиональных училищ – будут удерживать в школе, а не передавать в учреждения НПО. В связи с этим возникает проблема: как обеспечивать учреждения НПО и СПО соответствующими наборами.

Стало серьезной проблемой кадровое обескровливание системы НПО, в которой на 2005 г. только 66% мастеров и преподавателей имели высшее образование. 35% мастеров имели 3-й разряд, а 14% даже ниже его.



В современных социально-экономических условиях России реальное и действенное решение этих проблем возможно только одним путем – создания *многоуровневых образовательных комплексов*, интегрирующих подготовку кадров по профессиональным образовательным программам разного уровня – НПО, СПО и ВПО – на базе одного образовательного учреждения.

Особенно актуально это с точки зрения интеграции начального и среднего профессионального образования.

Надо сказать, что эта тенденция наметилась еще в начале 1990-х годов, более 15 лет назад, когда Гособразованием СССР на базе ПТУ создавались высшие профессиональные училища (ВПУ) как учебные заведения, которые должны были обеспечивать повышенный уровень подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена для высокотехнологичных и наукоемких производств. На основе ряда решений Правительства и Гособразования СССР возможности модели интеграции профобразования в рамках ВПУ были успешно реализованы в целом ряде регионов страны. И в целом начавшаяся в то время интеграция начального, среднего (и высшего) профессионального образования соответствовала направлениям развития профессионального образования в странах с рыночной экономикой.

Развал СССР и смена государственного строя приостановили эти процессы, чему способствовала и передача в сентябре 1992 г. учреждений профтехобразования с федерального на региональный и местный бюджеты. Однако уже с 1995 г., в новых социально-экономических условиях перехода к рыночным отношениям, мы вернулись к идеям ВПУ, организовав в системе НПО движение лицеев. За короткое время их образовалось более 800. В них осуществлялась интеграция содержания образования на базе сопряженных учебных планов и программ, в том числе с сокращенными сроками обучения в рамках однопрофильной разноуровневой подготовки. Одновременно, в связи с тенденциями повышения требований работодателя к качеству подготовки рабочих и специалистов, ростом негосударственного сектора экономики, Министерство образования РФ разрешило подготовку специалистов СПО и на базе учреждений НПО в рамках их однопрофильной подготовки.

Таким образом, на этом этапе развития государства и общества профессиональное образование стало вновь ориентироваться на рыночную экономику, а возможности интеграции разноуровневого профессионального образования переросли в целесообразность и необходимость. Это был и взгляд, и шаг в будущее профессионального образования, ориентированного на формирующиеся рынки труда и образовательных услуг.

Однако и эти процессы, направленные на многолетнюю перспективу подготовки рабочих и специалистов, были жестко остановлены очередной сменой руководства Минобразования и науки РФ. Непрофессиональные

решения тех лет, разделившие подготовку кадров только по уровням образования (НПО и отдельно – СПО) нанесли тяжелейший удар по массовой подготовке квалифицированных рабочих кадров в учреждениях НПО. Параллельно с этим росли противоречия между растущими требованиями нового работодателя и возможностями уровневого профессионального образования, ухудшалась материально-техническая база учреждений НПО. В отсутствии перспективы их развития особенно сильным стал отток лучших научно-педагогических работников из системы НПО. Система по существу стала двигаться к кризису, который оформился к началу XXI в. и привел к необходимости принятия радикальных решений уже не столько для развития, сколько для сохранения начального профессионального образования.

В этих условиях все активнее нарастали трудности как у работодателей, недовольных качеством подготовки рабочих и специалистов, так и у учреждений профессионального образования. Как результат – система профессионального образования сегодня функционирует в изолированном от экономики режиме самодостаточности, а проблема дефицита кадров в стране все более обостряется.

И самое печальное то, что, какие бы усилия сейчас не были предприняты, быстрых результатов уже не достичь. Нет рабочих кадров ни нужного качества, ни нужного количества. А потому, к сожалению, брак, чрезвычайные ситуации, аварии и на земле, и на воде, и в воздухе будут продолжаться. Пока «лукавое» объяснение причин аварийности через «человеческий фактор» не будет – как должно быть – названо своими словами: мы будем в руках неквалифицированных, недоученных или не прошедших переквалификацию рабочих и специалистов.

Если же рассмотреть состояние и перспективы НПО и СПО в рамках последних решений руководства страны и регионов, то ситуация окажется неоднозначной и не очень обнадеживающей.

С точки зрения идеи, основных целей развития начального и среднего профессионального образования тезис Госсовета по образованию «от конкурентоспособности специалиста к конкурентоспособности государства» общепринят и бесспорен. Однако уже приоритетные направления развития образования в материалах Госсовета и Правительства значительно расходятся. При этом неясно, какие из обозначенных направлений являются первоочередными, какие из них получают реальное обеспечение, в каких объемах и в какие сроки. Отсюда, как следствие, значительно расходятся направления, подходы и механизмы реализации приоритетов и их обеспечение на федеральном и региональном уровнях.

Например, система НПО вообще не попала в национальный проект «Образование» 2006 г. Направление на обязательное полное среднее образование, обозначенное Президентом России, не подкрепляется Правительственным комплексом мероприятий по подготовке рабочих кадров. Направленности

на ликвидацию беспризорности и оздоровлению детей и подростков противоречит состоявшаяся обвальная передача учреждений НПО на бюджеты субъектов Федерации и Закон № 122, отменивший все льготы для подростков трудной судьбы, составляющих основной контингент учащихся НПО.

Как следствие этих и подобных действий Правительства, – уменьшение учреждений НПО, объема подготовки рабочих кадров в стране и, параллельно и взаимосвязано, увеличение числа детей-сирот и детских домов; как следствие – значительное ухудшение здоровья подростков в учреждениях НПО РФ, как следствие – все возрастающие трудности с набором абитуриентов в учреждения НПО.

Два года назад Москва постановлением Правительства, а затем и своим законом, провела полную реструктуризацию сети учреждений этого профиля. В результате 198 училищ, лицеев, техникумов, колледжей были объединены в 63 колледжа, фактически ставшими ресурсными центрами развития. Училищ, профессиональных лицеев, техникумов не стало. После, и параллельно с интеграцией учреждений профессионального образования, идет активная работа по интеграции содержания образования, особенно в части однопрофильных профессий НПО и специальностей СПО.

Эта модель интеграции была одобрена Госсоветом России по образованию в марте 2006 г. Однако практически одновременно в проекте действий Правительства обозначена не интеграция, не инновационные подходы (основные термины в материалах Госсовета), а разработка Положения об учреждении НПО (IV квартал 2007 г.). Слово «интеграция» вообще прозвучало один раз в одном из 36 пунктов и то «при подготовке высококвалифицированных рабочих и специалистов по особо сложным профессиям наукоемких производств, в том числе – программной документации по интегрированным программам подготовки» (2007–2008). Что касается реструктуризации сети образовательных учреждений, то определено на весь период (до 2010 г.!) «обобщение опыта субъектов РФ и разработка рекомендаций по оптимизации и реструктуризации образовательных учреждений НПО и СПО. Проведение Всероссийских конференций».

Более того, когда создавались колледжи, имелось в виду, что в них будут реализованы повышенный уровень СПО и бакалавриат. Однако в связи с созданием нового перечня профессий НПО и специальностей СПО эти направления до сих пор не определены. Дискуссии продолжаются, а созданные колледжи, по сути, лишаются своего развития по вертикали образования.

Таким образом, Москва со своими преобразованиями остается в одиночестве, а в стране в целом ситуация фактически не меняется. Тем не менее, эксперимент, осуществленный в столице, показывает на деле (уже в новых условиях) главное – и возможность, и целесообразность, и необходимость,

и более того – **неизбежность** интеграционных процессов в разноуровневом непрерывном профессиональном образовании.

*Основные преимущества развития профессионального образования в рамках интеграционных процессов видятся в следующем:*

– прежде всего, в возможности повышения качества подготовки через объединение кадровых и материально-технических ресурсов разноуровневых учреждений профессионального образования;

– в возможности организации динамичной, гибкой, целевой разноуровневой подготовки рабочих и специалистов в условиях одного образовательного учреждения;

– в возможности подготовки в сокращенные сроки обучения по интегрированным учебным планам и программам, что радикально изменяет отношение обучающихся к учебному процессу. Это, в свою очередь, становится базой для мотивированного сочетания режимов обучения и самообучения, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания. В будущем специалисте – через его готовность к саморазвитию и самореализации – формируется современный уровень конкурентоспособности;

– развивается разнообразие учебно-методического обеспечения образовательного процесса. В ресурсных центрах концентрируются не только кадровый и методический потенциал, но также информационный банк и средства телекоммуникационной связи;

– формируется научно-методический потенциал образовательного учреждения, база для творческой и научной деятельности;

– и, в конечном итоге, повышается экономическая эффективность подготовки рабочих и специалистов.

В целом возможность реализации образовательного процесса в рамках интегрированного взаимодействия по горизонталям и вертикалям уровневое обучение позитивно меняет методологию учебно-воспитательного процесса и сам характер субъект-субъектных отношений.

Очевидно, что решение этой проблемы требует **переструктуризации** учреждений образования.

Надо сказать, что, несмотря на противоречия и трудности правового и организационно-управленческого характера, процессы переструктуризации в России идут уже более 15 лет. Так, в системе государственных вузов число университетов возросло за это время почти до 50%, более 60% учреждений среднего профессионального образования стали колледжами, в системе начального профессионального образования преобразования шли в цепочке училище – высшее профессиональное училище (лицей) – колледж.

Во многих регионах страны созданы и функционируют отдельные, созданные, как правило, в экспериментальном порядке, образовательные комплексы, причем не только двухуровневые (СПО на базе НПО), но и многоуровневые, включающие высшее и даже послевузовское образование на

базе одного учреждения, такие как «училище – колледж – вуз», «школа – лицей – вуз», «колледж – вуз» и др.

Создание таких многоуровневых образовательных комплексов на базе лицеев и колледжей представляется многообещающей формой развития профессионального образования, особенно для малых городов и отдаленных регионов России, по нескольким причинам:

– Реализуется возможность получения специальности рабочего, техника и инженера в рамках интегрированной профессии в одном учреждении, что является чрезвычайно привлекательным для учащихся.

– Возникают экономические преимущества как за счет более эффективного использования материальной базы учебного процесса, так и, в ряде случаев, за счет сокращения сроков обучения при использовании сопряженных учебных планов.

– Другая концепция построения образовательного процесса и образовательного учреждения выступает мощным стимулом их развития, в частности профессионального роста руководителей, преподавателей, мастеров производственного обучения и т. д.

Это позволяет решать кадровые проблемы и удовлетворять кадровые потребности региона не за счет «приезжих» специалистов, а за счет местного населения, решая при этом и задачу его трудовой занятости.

Сопряжение разноуровневых учебных планов и программ для начального и среднего профобразования потребовало разработки большого объема материалов для большинства профессий НПО и специальностей СПО, которые могут быть интегрированы в единые высокотехнологичные рабочие профессии.

Интегрированные профессии также особенно актуальны для малых городов и отдаленных регионов страны.

Рассмотренные аспекты интеграции характеризуют процессы, происходящие внутри профессионального образования. Но есть еще один – «внешний» – аспект, который становится все более значимым для развития профессионального образования – его *интеграция с рынком труда*.

Этот аспект обусловлен тем, что в современных условиях интенсивного развития негосударственного, частного сектора экономики значительно возрастает потребность социального партнерства профессионального образования с новым работодателем, заинтересованным в рабочих и специалистах повышенного качества подготовки и повышенных индивидуальных, в том числе амбициозных, качествах будущих специалистов. Соответственно, в организации профессионального обучения, профессиональной адаптации, профессионального и карьерного роста рабочих и специалистов требования работодателей начинают носить доминирующий характер.

Ожидается, что уже в 2007–2008 гг. две трети обучаемых будут руководствоваться этими требованиями. А в целом – почти 90% обучающихся

высказывают мнение о необходимости – для построения карьеры – высокой профессиональной квалификации. Они считают это главным средством обеспечения своей социальной стабильности на рынке труда. Интересно, что 10 лет назад эту точку зрения имели только 40% работавших соотечественников. Ибо тогда больше доминировало государственное управление, государственный ресурс, личные связи, удача и т. д. Теперь приходит время конкурентоспособности в условиях рыночных отношений.

Однако практика показывает, что уже сегодня требования современных работодателей, как правило, превышают возможности различных уровней образования, заложенные в наши стандарты, учебные планы и т. д. Сегодня нужны кадры другого качества. Например: из системы НПО работодателю нужен рабочий на 92% со средним образованием, на 95% рабочие с 4, 5, 6 разрядом и только 5% с 3 разрядом. В результате система НПО России, на 75% готовящая рабочих с 3 разрядом, оказалась в условиях тупиковой востребованности.

Преодолению этого противоречия сегодня во многом мешает, с одной стороны, распространенная неготовность субъектов образовательного процесса к работе в условиях рыночной экономики, а с другой – несформированность мышления нового работодателя, пока далеко не всегда способного оценить роль системной подготовки кадров высокой квалификации, в том числе с его участием.

В этих условиях приобретает особую социальную значимость развитие различных форм социального партнерства, организация и активизация взаимодействия учреждений профобразования с работодателем, привлечение работодателей к разработке профессиональных стандартов, привязанных к каждой профессии и национальной системе квалификаций.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что решения всех обозначенных проблем – законодательные, организационные, управленческие и др. – не могут быть убедительными без глубоких научных исследований.

*УДК 37.07*

*В. М. Игошев*

## **БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ**

Сегодня процессы глобализации, которые в последней четверти XX в. приобрели характер мировой тенденции экономического и политического развития человеческого общества, начинают все более активно проникать и в образовательную сферу, обуславливая интеграцию национальных



образовательных систем. Надо сказать, что определенные шаги в этом направлении предпринимаются мировым сообществом уже в течение более чем сорока лет. За эти годы под эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО, причем чаще всего независимо и параллельно, принят целый ряд конвенций и других международных актов, направленных на интеграцию в области образования, в частности высшего. Однако на сегодняшний день наиболее заметна эта тенденция в Европе, которая уже 8 лет живет под знаком Болонского процесса.

Начало Болонскому процессу было положено в 1998 г., когда на встрече в Париже министры образования четырех европейских стран – Франции, Германии, Италии и Великобритании – выступили с инициативой создания открытой Зоны европейского высшего образования. В подписанной ими Совместной Декларации «О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования» отмечалось: «Мы идем к периоду существенных изменений в образовании и условиях труда, к разнообразию путей становления профессиональной карьеры с явной необходимостью обучения и подготовки в течение всей жизни ... Открытая Зона европейского высшего образования несет богатство позитивных перспектив, конечно же, с уважением наших различий, но требует, с другой стороны, продолжения усилий по ликвидации барьеров и разработки таких рамок для преподавания и обучения, которые расширили бы мобильность и сделали сотрудничество близким, чем когда-либо было ранее» [1, с. 10].

Эта инициатива была поддержана другими странами, и в июне 1999 г. министрами образования 29 европейских государств подписано совместное заявление «Зона европейского высшего образования», более известное как Болонская декларация [2]. Этот международный документ и послужил отправной точкой Болонского процесса, суть которого заключается в формировании единого европейского образовательного пространства и общеевропейской системы образования.

Реализация целей Болонской декларации планируется к 2010 г. (или, как указано в документе, «в пределах первого десятилетия третьего тысячелетия»). К началу 2007 г. к ней присоединилось 46 стран, включая и Россию, которая официально включилась в Болонский процесс с сентября 2003 г.

В целом этот процесс направлен на расширение доступа к европейскому образованию и, следовательно, на повышение его конкурентоспособности. Болонский процесс также способствует сближению европейских стран посредством расширения связей между высшими учебными заведениями, в первую очередь – университетами как ведущими научно-образовательными центрами, и повышением мобильности студентов и преподавателей. Таким образом, на этом этапе европейская интеграция выходит за рамки политики и экономики и вторгается в образовательную сферу, все более способствуя формированию европейской идентичности.

Следует, на наш взгляд, подчеркнуть, что хотя Болонский процесс ориентирован прежде всего на интеграцию в области высшего образования и академической науки, обусловленные им изменения в национальных системах образования так или иначе, в той или иной степени затрагивают эти системы в целом. При этом речь не идет о полной перестройке и унификации национальных систем образования. Напротив, в основу Болонского процесса изначально заложены идеи демократичности, открытости, добровольности, уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии.

Однако интеграционные по своей сути идеи и ориентиры, определяющие общую направленность Болонского процесса, безусловно, будут объективно содействовать их сближению и, в конечном итоге, созданию единой «Европы знаний», которая, в свою очередь, как отмечается в Болонской декларации, «теперь уже широко признана как незаменимый фактор социального и гуманитарного развития, а также как необходимый компонент объединения и обогащения европейского гражданства, способного к предоставлению его гражданам необходимых сведений для противостояния вызовам нового тысячелетия одновременно с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству. Важность образования и образовательного сотрудничества в развитии и укреплении устойчивых, мирных и демократических обществ является универсальной и подтверждается как первостепенная» [2, с. 13].

В более конкретных параметрах Болонский процесс предполагает достижение в ближайшей перспективе следующих целей [там же, с. 14–15]:

– Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение Приложения к диплому, для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

– Принятие системы, основанной, по существу, на двух основных циклах – достепенного и послестепенного. Доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.

– Внедрение системы кредитов по типу ECTS – европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности. Кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни, если они признаются принимающими заинтересованными университетами.



– Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее:

– учащимся должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам;

– преподавателям, исследователям и административному персоналу должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе, без нанесения ущерба их правам, установленным законом.

– Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

– Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Реализация этих целей требует осуществления огромного множества разномасштабных мероприятий и на уровне правительств стран – участниц Болонского процесса, и на уровне вовлеченных в этот процесс общественных объединений, и на уровне высших учебных заведений и академических сообществ, заинтересованных в его развитии.

При этом немаловажным условием достижения и реализации поставленных целей является адекватное, однозначное взаимопонимание всех участников процесса – правительств, государственных управленческих структур, администраций вузов, профессуры, студентов, – основанное на едином толковании «общих терминов европейского измерения». Значимость понятийного аспекта сотрудничества в рамках Болонского процесса подтверждается и тем пристальным вниманием, которое при работе над различными документами уделяется четкости используемых понятий, гарантирующей от возможных разночтений тех или иных терминов.

Одним из ключевых понятий, выражающих сущность и цели Болонского процесса, является понятие «мобильность».

Свободная мобильность учащихся, персонала и выпускников выступает необходимым условием существования Зоны европейского высшего образования, при этом предполагается развивать большую мобильность европейских высших учебных заведений как по «горизонтали», так и по «вертикали». Ввиду важности преподавательского состава с европейским опытом, признается необходимым устранить требования к национальности и другие препятствия и препоны для академической карьеры в Европе. Важен также и общий европейский подход к транснациональному образованию и

виртуальной мобильности, которая не рассматривается как замена физической мобильности.

Однако достижение реальной мобильности, особенно в части свободного передвижения академического персонала, в рамках интеграции образовательных систем разных стран европейского региона наталкивается на целый ряд проблем, особенно если речь идет не о «временной мобильности» – традиционном обмене опытом научных работников, а о фактической миграции специалистов.

Такая мобильность обосновывается двумя основными и весьма различными факторами – культурно-социальными предпосылками либо особенностями рынка труда. В первом случае «мобильность» играет положительную роль как для «принимающей», так и для «отправляющей» стороны, поскольку обуславливает обмен знаниями, опытом работы и практическими навыками. Во втором случае одна из сторон получает большую выгоду, приобретая высококвалифицированные кадры, тогда как другая сталкивается с очень серьезной проблемой «утечки мозгов». Урон, который при этом может понести «страна-донор», настолько значим и реален, что одновременно с созданием «режима без границ» для высококвалифицированной рабочей силы разрабатываются политические программы по борьбе с «утечкой мозгов» и уменьшению негативного эффекта от этого процесса.

Именно поэтому на сегодняшний день европейской общественностью признается, что теоретические обоснования свободного передвижения очень противоречивы, а существующие примеры мобильности и ее последствий кажутся недостаточными для принятия объективного заключения [3, с. 7].

Кроме того, объективно признается, что в целом ряде случаев возникающие препятствия и бюрократические проволочки, препятствующие свободному передвижению академического персонала из одной страны в другую, вполне правомерны и оправданы, поскольку они могут быть продиктованы интересами национальной политики по трудоустройству, гарантирующей стабильные зарплаты, хорошие условия труда и предотвращающей возможную эксплуатацию. Поэтому необходимо четко различать отсутствие препятствий свободного передвижения и отсутствие регуляции и контроля на академическом рынке труда. Некоторые из факторов, Препятствующих передвижению, могут быть обоснованы также и с точки зрения культурно-социальных перспектив. Так, система образования может защищать национальные или региональные интересы культуры изучения и знаний страны либо региона и предпринимать определенные шаги по недопущению культурной гомогенизации [там же, с. 8].

Определяющее значение имеет также понятие двухциклового высшего образования, включающего два основных цикла, которые обозначены в Болонской декларации как *достепенной* и *последепенной*.

Такое обобщенное, нетерминологичное обозначение важнейшей структурной характеристики высшего образования, отвечающей целям Болонского процесса, имеет принципиальное значение. Этим подчеркивается, что речь идет не о перестройке национальных систем образования по одному образцу, а лишь об их сопоставимости, сравнимости по основным параметрам.

Студенты достепенного цикла (т. е. цикла обучения до получения первой академической степени) должны иметь доступ к диверсифицированным программам, включающим возможность междисциплинарных занятий, развития знания иностранных языков и использования новых информационных технологий.

В послестепенном цикле (т. е. цикле обучения после получения первой академической степени) должен быть выбор между более короткой по продолжительности программой получения степени магистра и более длительной программой получения докторской степени с возможностью перехода от одной программы к другой. И в той и в другой программах соответствующий акцент должен быть сделан на исследовательской и самостоятельной работе.

Студенты как достепенного, так и послестепенного циклов должны поощряться к тому, чтобы они проводили по крайней мере один семестр в университетах вне своей собственной страны. В то же время, все большее количество преподавательского и исследовательского персонала должно работать в европейских странах, отличных от своей собственной. Быстрорастущая поддержка Европейским союзом мобильности учащихся и преподавателей должна использоваться полностью.

Некоторые страны уже приняли эту структуру, другие рассматривают ее с большим интересом. Важно отметить, что во многих странах степени бакалавра и магистра или две другие сопоставимые степени могут быть получены как в университетах, так и в других высших учебных заведениях. Программы, ведущие к степени, могут и реально имеют различную ориентацию и различные конфигурации для приспособления к разнообразию индивидуумов, потребностям учебного процесса и рынку труда.

Важное значение в контексте реализации идей и принципов Болонской декларации имеет содержательное наполнение понятия «качество», которое признается «фундаментальным камнем» формирования общеевропейской системы образования. Как отмечается в документах одного из форумов, проводившихся в рамках Болонского процесса, Зона европейского высшего образования требует строительства на основе ценностей академической сути для того, чтобы отвечать ожиданиям партнеров, т. е. на демонстрации качества. Оценка качества должна учитывать цели и миссию институтов и программ. Она требует баланса между новшествами и традициями, академическими преимуществами и социальной/экономической необходимостью, связностью программ и свободой выбора учащихся. Она охватывает

преподавание и научные исследования так же, как управление и администрирование, восприимчивость к потребностям учащихся и обеспечение внеучебных услуг [4, с. 19].

Одним из принципов и условий успешного воплощения целей Болонского процесса является автономность европейских университетов, однако при этом подчеркивается, что это – *«автономия с ответственностью»*. Она предполагает, что университеты должны иметь право формировать свою стратегию, выбирать свои приоритеты в обучении и проведении научных исследований, расходовать свои ресурсы, профилировать свои программы и устанавливать свои критерии для приема профессоров и учащихся. Европейские высшие учебные заведения будут готовы к конкуренции дома, в Европе и в мире, если они будут обладать необходимой организационной свободой, функционировать в ясных и благожелательных рамках регулирования и при достаточном финансировании. В противном случае они не будут иметь возможности сотрудничать и соревноваться. Планы завершения создания Зоны европейского высшего образования останутся невыполненными или приведут к неравной конкуренции, если во многих Странах будут осуществляться непосредственное регулирование детальный административный и финансовый контроль, касающийся высшего образования [4, с. 18].

Особый смысл приобретает в рамках интеграционных процессов понятие *«диверсификации образования»*. Европейское высшее образование всегда было разнообразным в части языков, национальных систем, типов институтов, ориентации профилей подготовки и учебных планов. Однако в новых условиях актуальной становится проблема эффективной организации этого ценного разнообразия, чтобы она обеспечивала гибкость, прозрачность образовательных систем. Высшие учебные заведения хотят пользоваться конвергенцией – в частности, в общих понятиях, общедоступных в данной предметной области вне границ, – и иметь дело с разнообразием как с активом, а не причиной для непризнания или исключения.

Важной для развития интеграционных процессов в Зоне европейского высшего образования становится не только доступность учебных заведений, включенных в эти процессы, но также их *«привлекательность»*. Европейские высшие учебные заведения должны стать привлекательными для талантливых людей всех континентов, что подразумевает адаптацию программ; степени, ясно понимаемые как внутри, так и вне Европы; необходимые средства обеспечения качества; программы, преподаваемые на основных мировых языках; адекватную информацию и маркетинг; доброжелательный сервис для иностранных учащихся и ученых, а также стратегическую работу в рамках сетей. Успех зависит также от быстрой ликвидации мешающих правил иммиграции и рынка труда. Все это требует определенных целенаправленных действий и принятия специфических мер на институциональном, национальном и европейском уровнях.

Введение системы *кредитов* обеспечивает установление общих эквивалентов результатов обучения, необходимых для унификации учета объема учебной работы, а также для придания большей гибкости в процессах обучения и получения квалификаций в пределах Зоны интегрированного европейского высшего образования. Такого рода кредитная система, получившая название European Credit Transfer System (ECTS), впервые была разработана еще в конце 1980-х гг. в рамках европейской программы Эразмус. За прошедшие 20 лет эта система подтвердила свою действенность, получила широкое распространение в сфере академических международных связей и на сегодняшний день включает более 1100 университетов и сеть «линий помощь» (ECTS Helplines) Именно поэтому система ECTS или другая совместимая система кредитов, обеспечивающая прозрачность, сопоставимость объема изученного материала и, соответственно, возможность академического признания квалификаций и компетенций, а также выполняющая как перезачетную, так и накопительную функции, рекомендована для использования в рамках Болонского процесса.

Для того, чтобы придать системе кредитов реальный статус «валюты» и обеспечить адекватную работу системы, очень важно увязать кредиты с механизмами обеспечения качества и дать четкое определение критериев оценки результатов обучения. Вместе со взаимно признанными системами обеспечения качества такой инструмент интеграционного взаимодействия облегчит доступ учащихся к европейскому рынку труда и расширит совместимость с миром труда, привлекательность и конкурентоспособность европейского высшего образования. Повсеместное использование такой системы кредитов является важнейшим условием прогресса в этом направлении.

Для участия в кредитной системе университеты должны готовить ежегодно обновляемые информационные пакеты с полным описанием курсов, их содержания, требований к подготовке, системы оценки, методики обучения, структуры, кафедр, ведущих подготовку. Кроме того, информация должна включать полный учебный план по данному уровню подготовки, общую информацию об университете, инфраструктуре, административных процедурах для регистрации на программу и академический календарь. Информационный пакет готовится на родном и одном из иностранных языков и распространяется по всем партнерским университетам.

Еще одно понятие, которое актуализировалось в контексте Болонского процесса, – это понятие «*признание*» – дипломов, квалификаций, степеней, программ или периодов обучения. Ранее фактически во всех общеевропейских соглашениях использовались понятия «эквивалентности дипломов» и «эквивалентности систем образования». Однако практика развития интеграционных процессов предыдущих лет показала, что это не мешает некоторым государствам активно противодействовать проникновению на свой рынок труда иностранных специалистов, что вполне понятно в условиях

~20% безработицы во многих странах Европы. Соответственно, установление ни к чему не обязывающей «эквивалентности» образовательных систем, дипломов, квалификаций и т. д. потеряло смысл, и возникла необходимость выработки других нормативных регулятивов, реально обеспечивающих мобильность профессиональных кадров в рамках Зоны европейского высшего образования. Ими и стали законодательно закрепленные процедуры признания различных нормативных показателей обучения.

Надо сказать, что противодействие этому процессу продолжает сохранять свои позиции и в новых условиях выражается стремлением некоторых законодателей заменить в нормативных актах разного уровня термин «признание» на термин *«академическое признание»*, который, очевидно, имеет более узкий смысл.

Существенным элементом Зоны европейского высшего образования является *обучение в течение всей жизни*, в российской терминологии – *непрерывное образование*. В будущей Европе, строящейся как общество и экономика, основанные на знаниях, стратегия обучения в течение всей жизни должна стать лицом к лицу к проблемам конкурентоспособности и использования новых технологий, улучшения социального единства, равных возможностей и качества жизни.

Новая, складывающаяся в рамках Болонского процесса понятийная система отражает процесс формирования нового мышления, отвечающего целям и ценностям современного этапа развития человеческого общества на основе идей интеграции. Однако, несмотря на то, что этот процесс в целом оценивается как объективная тенденция, актуальная и перспективная потребность общественного развития, он протекает достаточно сложно и неоднозначно и связан, как уже отмечалось выше, с решением множества проблем – правового, экономического, социального, организационного, управленческого и др. характера – и преодолением разномасштабных противоречий как на уровне международного взаимодействия, так и на уровне отдельных государств.

Что же касается национальных систем образования, то при всем возможном сохранении их своеобразия, реализация целей Болонского процесса, тем не менее, потребует достаточно серьезных изменений всей образовательной парадигмы. Необходимые преобразования в подходе к обучению, как отмечают многие исследователи данной проблемы, касаются, прежде всего, перенесения акцента с процесса обучения на его результаты, изменения роли преподавателя, концентрации внимания на обучаемом, изменений в организации обучения, изменения динамики (интенсивности) программ, изменения методов оценки, методов обеспечения качества и т. д. Однако эти преобразования обусловлены не только – и даже не столько – принципами Болонского процесса, сколько требованиями изменяющегося общества. Именно в этом видится их неизбежность.



**Библиографический список**

1. **Совместная** декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования четырех министров, представляющих Великобританию, Германию, Францию и Италию (Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 г.) // Информационный бюллетень. – 2004. – № 73. – С.10–12.
2. **Зона** европейского высшего образования: Совместное заявление европейских министров образования (Болонья, 19 июня 1999 г.) // Информационный бюллетень. – 2004. – № 73. – С. 13–17.
3. **Воплощая** Болонское соглашение в жизнь: Свободное передвижение персонала и студентов: Официальный семинар по Болонскому процессу (Лондон, 8–9 февраля 2007 г.).
4. **Формирование** будущего (Саламанка, 29–30 марта 2001 г.) // Информационный бюллетень. – 2004. – № 73. С. 18–22.

УДК 34.07

*А. Н. Галагузов, И. А. Ларионова*

**ЗАДАЧА КАК ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ФЕНОМЕН  
ГУМАНИТАРНЫХ И ТОЧНЫХ НАУК**

Если суммировать все, что написано о науке в энциклопедиях и словарях, то под наукой следует понимать одну из форм общественного сознания, представляющую собой систему знаний о мире. Эта система отличается наличием четкого языка, причинно-следственных связей (законов), установленных и сформулированных на этом языке, и возможностью осознанно решать задачи (в первую очередь – жизненно значимые) на основе установленных законов, получая устойчивые, надежные результаты. В указанном смысле наука как основа познавательного подхода едина и точна.

Структура научной познавательной деятельности и, следовательно, научного мышления, описана в работе [1]. В соответствии с этим описанием, единство науки как формы общественного сознания обеспечивается, в первую очередь, универсальным подходом к введению определений понятий, отражающих наши представления о явлениях окружающего мира и внутреннего мира человека. Таксономическая основа, методика реализации и демонстрация эффективности и универсальности этого подхода представлены в той же работе. Появление такого подхода соответствует развивающимся в последние годы в среде научных работников тенденциям создания универсального понятийного аппарата, обеспечивающие взаимопонимание и взаимодействие представителей различных отраслей науки. В итоге

можно утверждать, что понятийное оформление научного мышления является действующим интегрирующим фактором научного познания в целом.

Собственно жизнь человека протекает в причинно-следственном континууме, т. е. в непрерывном пространстве причинно-следственных связей. Для того, чтобы ориентироваться в этом пространстве, необходимо уметь выделять важнейшие из указанных связей и изучать их. Именно здесь среди представителей гуманитарно-ориентированных отраслей нас возникают представления о том, что в этих отраслях отсутствуют законы, а существуют только закономерности и принципы. Характерной особенностью этих представлений является то обстоятельство, что при этом не определяются ни законы, закономерности, ни принципы. Имеет смысл, пользуясь упомянутым выше подходом, ввести необходимые определения.

**Законом** называется необходимая, существенная, устойчивая и воспроизводимая причинно-следственная связь между явлениями.

**Закономерностью** называется наличие выраженных общих черт у однотипных причинно-следственных зависимостей, полученных в разных условиях. Выявление закономерности представляет собой результат сопоставления определенных причинно-следственных зависимостей и нахождение в каждой из них одной и той же важной существенной черты. Как следует из определения, это ни в коем случае не является законом.

Отношение именно к закону как к фактору, обеспечивающему адекватность и практическую приложимость наших знаний о мире, находит свое отражение и в гуманитарной сфере познавательной деятельности [2]. При этом именно понятийно обеспеченный язык является необходимым инструментом установления причинно-следственных связей между явлениями. Можно предположить, что указанная тенденция будет усиливаться по мере роста культуры продуктивного мышления и, в частности, культуры модельных представлений явлений среди научных работников гуманитарно-ориентированных отраслей науки. Таким образом, установление законов, так же как и понятийное обеспечение познавательной деятельности, является фактором, который может интегрировать гуманитарно-ориентированные отрасли науки и отрасли, которые традиционно называют точными.

Из всего сказанного выше следует, что дифференциация науки на определенные отрасли обусловлена классами рассматриваемых задач. В соответствии с этим на уровне обыденного практического мышления сформировалось представление о двух направлениях постановки и решения задач.

1. Задачи в области *«точных наук»*:

- предполагаются изначально четко сформулированными и поставленными;
- характеризуются возможностью модельного представления явлений;
- решаются на основании соответствующих законов или следствий из них;
- отличаются точностью, однозначностью результата решения и его адекватностью условию задачи.



## 2. Задачи в области «гуманитарных наук»:

- обычно связаны с представлением проблемной ситуации на уровне бытового практического мышления без постановки конкретного вопроса;
- характеризуются стремлением субъектов решения принципиально уклониться от модельного представления проблемной ситуации;
- ориентированы на «поиск решения», основанный на интуитивном, эвристическом или прецедентном подходах;
- отличаются возможностью принципиальной неоднозначности результата решения и отсутствия его адекватности условию задачи.

Различия в подходе к задаче как мыслительно-деятельностному феномену для двух рассмотренных направлений познавательной деятельности очевидны. В то же время именно решение задачи является ключевым этапом познавательной деятельности. В соответствии с алгоритмизированным представлением структуры адекватного продуктивного мышления уже выделение явления из окружающего мира или внутреннего мира человека, интерес к этому явлению, предполагает впоследствии решение соответствующей задачи [1]. Внутреннее единство мира и единство науки как метода его описания не позволяют выделить основания для принципиального различения подходов к решению различных классов задач. В связи с этим особый интерес представляет рассмотрение методологически и методически единого подхода к задаче как интеграционному феномену «гуманитарных» и «точных» направлений научной познавательной деятельности.

Попытки создания подходов для решения отдельных классов задач предпринимались, например, в областях математики, физики, изобретательской деятельности [3; 4; 5]. Однако только в работе [4] такой подход, *во-первых*, был представлен в явно алгоритмизированном виде, что сделало его надежной методической основой решения физических задач; *во-вторых*, этот алгоритмизированный вид подхода допускал его обобщение для широкого класса задач [1].

В рассматриваемых работах было дано и наиболее общее определение задачи, согласно которому *задачей* называется совокупность образной, вербальной и аналитической информации, отражающая конкретный процесс, установление причин, хода или результата которого представляет интерес для человека.

Исходя из этого определения, алгоритм решения задачи можно представить в следующем виде:

- представить задачу и эмоционально «присвоить» ее;
- записать кратко и четко, что вы хотите получить и чем для этого располагаете;
- зафиксировать в образной или аналитической форме модельное представление задачи;

- сформулировать и записать закон, на основании которого можно искать решение задачи;
- выяснить, чего не хватает для получения результата в соответствии с законом, и получить необходимую информацию;
- получить результат на основании использования закона;
- записать (или иначе зафиксировать) полученный результат так, чтобы можно было его проанализировать;
- проанализировать полученный результат.

Из приведенного алгоритма следует, что методика решения любых задач должна быть основана на едином для решения всех задач подходе. В рамках этого подхода осознанное решение задачи возможно только в том случае, если выявлена и установлена необходимая, существенная, устойчивая и воспроизводимая причинно-следственная связь между рассматриваемыми явлениями – закон, в соответствии с которым можно влиять на развитие проблемной ситуации. Закон, в свою очередь, может быть сформулирован только для модели, причем предельно простой, элементарной. Таким образом, *методика решения задач* в любом случае есть методика использования закона для достижения поставленной цели. Следовательно, методика решения задач может «работать» только в рамках конкретной элементарной модели. В любой сфере деятельности человека целью всегда является разрешение проблемной ситуации. Значит, для решения задачи, в первую очередь, необходимо сформировать и сформулировать четкую модель проблемной ситуации.

– **Моделью** называется наше представление явления, отличающееся упрощенностью и отражающее только существенные для рассмотрения в данной задаче стороны этого явления.

– Понятийное оформление явления и его модельное представление тесно связаны между собой. Формирование понятия путем введения его определения по сути дела есть отражение операции обобщения. Именно обобщенное отражение действительности является первым признаком мышления, поскольку мышление есть отражение общего в явлениях реального мира и применение обобщений к единичным явлениям [6]. Иначе говоря, без обобщения мышление просто не может существовать. Следовательно, без обобщения человек не может осознанно решать возникающие перед ним задачи. Обобщение осуществляется путем выделения важнейших, существенных сторон явления в результате пренебрежения менее значимыми для решения данной задачи особенностями и деталями ее условия. Очевидно, что сказанное справедливо для любых явлений – как рассматриваемых «точными» областями знания, так и несомненно «гуманитарных».

**Представлением** называется психический процесс отражения явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта [там же].

Наши представления всегда есть результаты обобщения отдельных образов восприятия окружающего мира или внутреннего мира человека. Поскольку отражение наблюдаемых явлений всегда целенаправленно в соответствии с конкретной задачей, оно касается только существенных сторон этих явлений. Это означает, что соответствующие представления упрощены нами в процессе мышления и их нельзя отождествлять с самими явлениями.

Итак, мы мыслим моделями, т. е. наши представления явлений носят в принципе модельный характер. При выделении явления из внешнего мира или внутреннего мира человека – при классификации явления – модель отражает наиболее существенные стороны этого явления, наиболее «грубо» представляет его. Следовательно, «отнесение явления к классу явлений» при реализации алгоритма введения определения понятия соответствует введению предельно «грубой» модели этого явления. Чем «грубее» модель, тем более общие, а следовательно – важные, законы определяют рассмотрение ее развития. Соответственно, тем более необходимые и потому правильные шаги решения задачи становятся очевидными.

Выделяя явление из окружающего мира или внутреннего мира человека, мы, прежде всего, стремимся его классифицировать. Одно из необходимых условий классификации – формирование модели явления, уровневое рассмотрение которой, собственно, и представляет собой классификацию. Таксономическое описание явления и наличие «грубой» модели («отнесения явления к классу явлений») обеспечивают восхождение к соответствующему понятию, т. е. введение определения этого понятия. В свою очередь, понятие однозначно описывает сущность явления и тем самым фиксирует эту сущность в нашем сознании, допуская осмысление явления на заданном модельном уровне.

Модельное представление проблемной ситуации определяет сложность соответствующих задач. Поскольку сложность характеризуется количеством произвольных допущений, введенных в условие задачи, она соответствует степени простоты, «грубости» соответствующей модели.

Например, при физическом изучении механического движения различных тел вдоль одной и той же траектории не имеют значения их форма, размеры, цвет и многие другие характеристики. Важны лишь инертность этих тел и способы взаимодействия их с другими телами. В результате возможно представление всех этих тел в виде точки, которой приписываются лишь существенные для данной задачи характеристики, например, масса, электрический заряд и т. п.

Точно так же для любой задачи в гуманитарной сфере научного знания ее условие всегда может быть сведено к наиболее простому, элементарному модельному уровню. Это достигается выделением сущности проблемной ситуации путем абстрагирования от фактографических усложнений.

Для такой задачи, основанной на элементарной модели, возможно строгое четкое решение, при котором проявление личностных качеств, особенностей и инициатив субъекта решения возможно только на стадии исполнения, действия, основанного на этом решении.

Для естественно-научных задач, например, физических, решение осуществляется в рамках выбранной модели на основе установленных или подлежащих установлению законов природы (например, законов Ньютона) в соответствии с рассмотренным выше алгоритмом. При решении задач в гуманитарной сфере при сформированности модели проблемной ситуации необходимо знание или установление законов биологии, физиологии, социологии, психологии, поведения человека в социуме [см., напр., 2]. Эти законы, так же как и в естественно-научном знании, справедливы именно для моделей, причем предельно простых. В итоге результат решения задачи на модельном уровне носит однозначный характер, допускающий его анализ и последующее дедуктивное распространение на исходную реальную проблемную ситуацию.

Из сказанного выше следует существование принципиально единого подхода к решению задач, как в естественно-научных, так и в гуманитарных областях научного знания. Этот подход соответствует введенному выше алгоритму решения задач.

Чрезвычайно важным является следующее обстоятельство. Необходимость понятийного обеспечения познавательной деятельности распространяется на все области научного знания, т. е. является условием формирования научного знания как такового и обеспечивает интеграционные процессы в этом формировании. В соответствии с этими понятиями и построен алгоритмизированный общий подход к решению задачи.

Из проведенного рассмотрения можно сделать следующие выводы:

1. Методология и методики понятийного обеспечения познавательной деятельности и установления причинно-следственных связей между явлениями одинаковы для естественнонаучной и гуманитарной сфер познавательной деятельности, объединяя эти сферы в единое научное знание.

2. Традиционная дифференциация науки на «точные» и «гуманитарные» отрасли обусловлена классами рассматриваемых задач.

3. Существует принципиально единый подход к решению задач как в естественно-научной, так и в гуманитарных областях научного знания.

4. Задача, так же как понятийное обеспечение языка науки и закон, является интеграционным феноменом «гуманитарных» и «точных» наук.

### **Библиографический список**

1. **Непрерывное** образование: региональный аспект: Коллективная монография / Науч. ред. Н. П. Косарев; отв. за вып. М. Б. Носырев. – Екатеринбург, 2006.

2. **Аронсон, Э.** Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт – СПб., 2004. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
3. **Пойа, Д.** Как решать задачу: Пособие для учителей / Пер. с англ. – М., 1961.
4. **Фролов, А. А.** Язык, закон, задача в курсе физики средней школы: Учебно-методическое пособие для учителей и учащихся старших классов. / А. А. Фролов. – Екатеринбург, 2003.
5. **Альтшуллер, Г. С.** Алгоритм изобретения. / Г. С. Альтшуллер. – М., 1973.
6. **Маклаков, А. Г.** Общая психология. / А. Г. Маклаков. – СПб., 2002. (Серия «Учебник нового века»).

УДК 378.0

*Е. Г. Хрисанова*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ САМОКОНТРОЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Современная система образования России предъявляет особые требования к подготовке педагогов, обладающих знанием научных основ организации обучения и воспитания подрастающего поколения и владеющего навыками педагогического труда. Организационной основой государственной политики в области педагогического образования является Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 гг..

Программа направлена на получение среди прочих такого результата как формирование у студентов культуры самообразования, самоорганизации и самоконтроля. Решение этой задачи в педагогическом процессе вуза предполагает разработку теоретических основ его построения, включающих выявление основных закономерностей и принципов.

Закономерности представляют собой интегративные инвариантные системообразующие связи и отношения, которые существуют объективно, независимо от воли и сознания субъекта. В результате теоретического анализа сущности самоконтроля, изучения особенностей осуществления самоконтроля профессионально-педагогической деятельности учителями школ, а также условий и факторов развития и формирования самоконтроля, мы выделили ряд общепедагогических и частных закономерностей, определяющих процесс формирования у будущих учителей умений самоконтроля профессиональной деятельности.

Общепедагогические закономерности определяют исследуемый процесс как целенаправленный, целостный и управляемый, являющийся подсистемой общего педагогического процесса, и, следовательно, подчиняющийся общим закономерностям, которые в этом случае имеют свое специфическое выражение. Рассмотрим данные закономерности.

1. Закономерность обусловленности формирования у будущих учителей умений самоконтроля профессиональной деятельности социальным заказом. В современной социокультурной ситуации становится особо актуальной задача подготовки профессионалов для основных сфер человеческой деятельности. Профессионал при этом понимается как субъект труда, который в отличие от исполнителя, сам ставит цели профессиональной деятельности, определяет пути и средства их достижения, несет ответственность за последствия реализации деятельности, контролирует ее ход и результаты. Подготовка педагога-профессионала диктуется кардинальными изменениями, происходящими в российском образовании. Среди основных характеристик современной школы исследователи называют возрастание личностного начала, увеличение числа педагогических степеней свободы и рост гуманистического начала в школе. Развитие гуманизма происходит по пути открытия ценности человеческой личности. Оно возможно при условии свободы педагогического творчества, возможности выбора среди традиционных и создания новых педагогических средств. Необходимо возрастание личностного начала в педагогике, связанного со способностью педагогов к самопроектированию, саморазвитию и самореализации. Практика показывает, что для соответствия данным требованиям учителю-профессионалу важно уметь контролировать свою деятельность от постановки цели и до ее полной реализации. Умения такого самоконтроля должны быть сформированы у будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки в педвузе.

2. Закономерность влияния на результаты формирования у будущих учителей умений самоконтроля профессионально-педагогической деятельности их собственной активности. Как известно, любая педагогическая задача решается через инициирование активности: нравственное развитие – через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека; интеллектуальное – через мыслительную активность; подготовка студентов к самоконтролю профессионально-педагогической деятельности требует такой организации педагогического процесса, которая бы стимулировала осуществление самоконтроля. Чем больше самостоятельности студенты получают в организации жизнедеятельности учебной группы, включающей учебную деятельность и профессионально-педагогическую практику, тем эффективнее формируются у них умения самоконтроля. При этом необходимо учитывать уровень готовности студентов к профессиональной деятельности, повышение которого происходит в результате



их активности, направленной на овладение и совершенствование умений самоконтроля.

Активность студентов существенным образом зависит от их мотивации и потребностей. Для формирования положительной и устойчивой мотивации самоконтроля необходим переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения, включающим элементы проблемности, научного поиска, опору на самостоятельную работу студентов. Большое значение имеет переход от жестко регламентированных, контролируемых, алгоритмизированных способов организации педагогического процесса и управления этим процессом к развивающим, интенсифицирующим, игровым. Профессиональной подготовке студентов в целом, и их подготовке к самоконтролю профессионально-педагогической деятельности в частности, способствует организация обучения как коллективной совместной деятельности обучающихся и обучающихся, в которой акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента.

3. Закономерность зависимости подготовки студентов к самоконтролю профессионально-педагогической деятельности от целостности педагогического процесса в педвузе. Данная закономерность определяется целостностью личности учителя-профессионала как социально-психологического феномена, в которой объединяются и переплетаются личностные отношения к миру и своей профессии. Реализация этой закономерности предполагает целостность профессиональной подготовки как единства обучения и воспитания студентов. Важно не только сообщить будущим учителям систему знаний о механизмах и сущности самоконтроля профессионально-педагогической деятельности, но и воспитывать в них такие связанные с самоконтролем качества личности, как профессиональная ответственность, профессиональный долг и профессиональная совесть, знакомить их с нормами педагогической этики.

Основа целостности педагогического процесса в вузе заключается в подчиненности всех его составных частей и функций ведущей задаче: подготовке конкурентоспособного учителя-профессионала, готового к самореализации в профессиональной деятельности и обладающего всеми необходимыми для этого умениями и навыками, в том числе и умениями самоконтроля. Это возможно при условии включения вопросов самоконтроля во все блоки профессиональной подготовки будущих учителей: общекультурный, психолого-педагогический, предметный. При этом необходимо обеспечить установление интегративных связей между блоками: информационным (сообщение знаний, необходимых для осуществления самоконтроля), организационно-деятельностным (обучение методам и приемам самоконтроля, формирование ориентировочной основы педагогической деятельности и ее самоконтроля), мотивационным (формирование мотивации профессионально-педагогического

самоконтроля). Компоненты профессионально-педагогического самоконтроля формируются во взаимосвязанных процессах: процессе изучения предметов общекультурного, психолого-педагогического и предметного блоков, представляющих знания теории самоконтроля профессионально-педагогической деятельности и знания, необходимые для профессиональной деятельности; процессе ознакомления с методами и приемами самоконтроля и отработки их в реальном педагогическом процессе. Основным способом подготовки студентов к самоконтролю профессионально-педагогической деятельности является интеграция междисциплинарных знаний и умений (педагогических, психологических, методических и общекультурных), которые обеспечивают всю полноту самоконтроля. Системообразующим звеном интеграции выступают педагогические знания, синтезирующие междисциплинарные знания, входящие в поле профессионально-педагогической деятельности учителя. Интегративная природа профессионально-педагогического самоконтроля учителя обеспечивается основными направлениями интеграции, в качестве которых выступают:

- взаимодействие знаний в понятийном аппарате дисциплин, необходимое для формирования у студентов представлений о сущности педагогической деятельности, механизмах, приемах и методах самоконтроля, а также для организации профессионального самопознания студентов;
- взаимодействие знаний в процессе обучения проектированию и конструированию педагогической деятельности в целях формирования у студентов ее ориентировочной основы;
- взаимодействие знаний и умений в практической реализации профессионально-педагогического самоконтроля.

Реализация целостности процесса подготовки студентов к самоконтролю профессионально-педагогической деятельности предполагает также взаимодействие коллектива преподавателей в организации работы, направленной на развитие у будущих учителей умений самонаблюдения, самоанализа, самооценки, самоотчета.

4. Закономерность взаимосвязи между эффективностью подготовки студентов педвуза к самоконтролю профессионально-педагогической деятельности и сложившимися отношениями между преподавателями и студентами. Как известно, воздействие на личность осуществляется через ее внутреннее состояние, определяющее ценностные отношения к объектам деятельности, в том числе и к педагогическим влияниям. В ходе профессиональной подготовки постепенно формируются взгляды студентов, их жизненные позиции, мотивы профессионального выбора, т. е. тот комплекс причин и условий, который и составляет отношение к педагогическому влиянию. Сформировавшись, оно определяет уровень и эффективность педагогического взаимодействия, оказывает значительное влияние на ход и результаты подготовки будущих учителей к профессионально-педагогическому



самоконтролю. Эффективность формирования самоконтроля повышается при условии преобладания демократического стиля взаимодействия преподавателей и студентов. Такой подход предполагает максимальное раскрытие и использование индивидуального потенциала каждого студента в процессе его профессиональной подготовки, определение и учет комплекса индивидуальных особенностей будущих учителей, опору на их положительные черты и качества и коррекцию негативных характеристик.

Процесс формирования у будущих учителей умений самоконтроля профессионально-педагогической деятельности определяется не только общепедагогическими, но и частными закономерностями, отражающими сущность феномена самоконтроля и его структуру.

5. Закономерность, связанная с наличием и интенсивностью обратных связей между преподавателями и студентами; характером и обоснованностью контролирующих и корректирующих воздействий на студентов. Обратной связью принято называть сведения о последствиях собственных действий. Чем интенсивнее обратная связь, тем эффективнее осуществляется деятельность. Преподавателю необходима информация о динамике изменений в уровне готовности студентов к профессионально-педагогическому самоконтролю для оценки целесообразности и эффективности собственных действий и внесения необходимых корректив в последующую деятельность.

Данная закономерность также связана с характером контролирующих воздействий преподавателя на студентов. Анализ практики показывает, что средний студент при обычном, традиционном обучении, как правило, учится «для преподавателя», ориентируется на его манеру преподавания, его требования, и это все стоит над его отношением к предмету и будущей профессиональной деятельности. Позиция постоянно оцениваемого, контролируемого делает студента пассивным в плане саморегуляции и самоконтроля. Необходимо сочетание внешнего контроля преподавателя за учебной деятельностью студентов, взаимоконтроля студентами деятельности друг друга и стимулирования самоконтроля студентов. Это позволит обеспечить управляемость подготовки будущих учителей в исследуемом направлении, ее индивидуализацию и дифференциацию. В зависимости от сформированности у студентов умений самоконтроля возможна организация той или иной формы контроля их подготовки: внешний контроль необходим студентам с низким уровнем самоконтроля; взаимоконтроль возможен в работе со студентами, обладающими средним уровнем самоконтроля; право самим осуществлять контроль своей учебной деятельности предоставляется студентам с высокоразвитой способностью к самоконтролю. Такая организация контролирующих воздействий определяет и интенсивность обратных связей между преподавателем и студентами. Чем ниже уровень самоконтроля студентов, тем интенсивнее должны быть эти связи.

6. Закономерность зависимости формирования готовности студентов к профессионально-педагогическому самоконтролю от наличия всех компонентов структуры самоконтроля: контролируемой и эталонной составляющих, каналов обратной связи. Контролируемой составляющей в нашем случае является профессионально-педагогической деятельностью. Большое значение имеет ее организация как можно с более ранних этапов профессиональной подготовки для того, чтобы будущие учителя могли практически применять получаемые ими знания, отрабатывать умения самоконтроля. Важен также характер эталонной составляющей. Самоконтроль носит нормативный характер, поэтому его реализация зависит от того, насколько и какие сформированы у учителя нормы и эталоны педагогической деятельности. Необходимо знакомить студентов с ориентировочной основой педагогической деятельности, формировать у них профессиональные идеалы, воспитывать у них стремление соблюдать нормы педагогической этики. Следует также обучать студентов умению осуществлять обратную связь, получать информацию о характере совершаемой ими деятельности. Осуществлению обратной связи способствует рефлексия. Оценивая свои возможности, критически анализируя проявления своих эмоций, представляя себе, что происходит «в голове и душе» каждого учащегося, педагог сознательно регулирует и контролирует свое взаимодействие с учащимися. Развитию у студентов рефлексии способствуют знания:

- законов логического мышления, выполнения соответствующих мыслительных операций;

- генезиса и логической структуры изучаемого материала, а также умственных действий, применяемых при его усвоении;

- законов психической деятельности, психических свойств личности, сказывающихся на состоянии учащихся и их мыслительной деятельности.

На формирование у студентов рефлексивной позиции также оказывают влияние следующие факторы:

- осознание рефлексии как действенного средства самоконтроля педагогической деятельности и предотвращения конфликтов;

- наблюдения проявлений рефлексии у других лиц и анализ ее результатов;

- анализ причин «удачного» и «неудачного» применения рефлексивной информации;

- упражнения в рефлексии.

Представленные закономерности, по всей очевидности, не охватывают всех связей, действующих в исследуемом процессе; они лишь малая часть пронизывающих его зависимостей. Мы описали наиболее, на наш взгляд, значимые для формирования у студентов педвуза умений самоконтроля профессионально-педагогической деятельности.

Закономерности педагогического процесса выступают как выражение существенной необходимой внутренней связи между причиной и следствием. Из закономерностей вытекают принципы, служащие тем основополагающим началом, которое определяет общее направление педагогического процесса, основные требования к его содержанию и организации. В организации процесса подготовки студентов педвуза к самоконтролю профессионально-педагогической деятельности мы ориентировались на общеметодологические и дидактические принципы.

Общеметодологические принципы – принцип системности, принцип субъективности, принцип сообразности, принцип интегративности и принцип рефлексивности – отражают основные тенденции в современном образовании и закономерности педагогического процесса.

Приведенные выше закономерности и принципы находятся в тесных детерминированных связях. Мы не рассматриваем эти отношения как иерархические, так как иерархия предполагает жесткое структурирование связей, однако не исключаем и определенную соподчиненность между ними.

УДК 512.8

*О. А. Сотникова*

### **КОНЦЕПЦИЯ РАСКРЫТИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В КУРСЕ АЛГЕБРЫ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Тенденции современной системы образования, обусловленные реализацией модели культуротворческого типа, проявляются в выработке новых подходов к обучению математике. Акцентируется внимание на личности учащегося, его развитии, раскрытии собственного потенциала. В этой связи в системе высшего образования наметилась тенденция, нацеливающая обучение на глубокое понимание материала студентами – герменевтический подход к обучению.

Герменевтический подход к обучению учитывает многие виды деятельности: моторные, языковые, психологические и др. С психолого-методологических позиций целесообразно вести речь о понимании, характеризующемся *владением смыслом* изучаемой предметной области, говоря словами В. П. Зинченко, «культурном понимании» [10].

Анализ психолого-педагогических и методических концепций, отраженных в работах А. А. Вербицкого, Л. П. Добраева, В. И. Загвязинского, В. П. Зинченко, Т. А. Ивановой и др., показывает, что проблема понимания

в обучении с позиции деятельности только поставлена, причем в общепедагогическом аспекте, мало исследованы методические ее составляющие. В психолого-педагогических исследованиях, проводимых О. Б. Епишевой, Т. А. Ивановой, А. М. Сохором, А. А. Столяром и др., понимание математического материала чаще всего рассматривается с позиции логико-математических принципов.

Для понимания, как показывает анализ психологических и философских концепций, опубликованных в работах Н. С. Автономовой, А. А. Брудного, В. В. Знакова, Г. И. Рузавина и др., студенту необходимо самому *устанавливать связи в материале*. С методологических позиций установление связей в процессе изучения математического материала студентами целесообразно рассматривать в фундаменталистской модели математического познания: «объективный смысл» заложен в учебном тексте, и процесс его обретения есть *раскрытие* связей в материале. С этой точки зрения фактологические знания предметных курсов важны будущему учителю математики постольку, поскольку с их помощью осуществляется овладение смыслом тех математических методов, идей и т. д., которые дают возможность учителю решать задачи методики современного школьного обучения.

Связи в математическом материале могут быть различными. Одни связи имеют формальный характер. Другие связи имеют процедурную природу. *Содержательные связи* являются связями, вскрывающими сущность знания, его основания, истоки и перспективы развития. Е. И. Лященко считает, что «содержательные связи определяют, почему знания связаны» [11, с. 19]. В методических исследованиях в основном осуществляется поиск путей установления формальных и процессуальных связей, т. е. рассматривается логико-математический аспект. Понятие содержательных связей раскрыто в работах применительно к школьной математике, содержательной по своей сущности. Для вузовских курсов понятие содержательных связей в математическом материале в научной и методической литературе явно не определено, не выделен и методический аспект их раскрытия субъектом познания.

Содержательные связи *наполняют содержанием* формальные и процессуальные связи, позволяют материалу образовать единство. Поэтому содержательные связи характеризуют *целостность* материала, причастность к общему в его конкретной разновидности. Следовательно, целостность выполняет ориентирующую функцию в направлении раскрытия содержательных связей.

Методология познания акцентирует внимание на неразрывной связи понимания и целостности: понять можно только то, что наделено свойством целостности, и понимание достигнуто, если знания обладают этим свойством. Поэтому раскрытие студентами содержательных связей в математическом материале играет фундаментальную роль в процессе понимания.

Вследствие этого понимание математического материала в процессе изучения предметных курсов можно трактовать как *раскрытие содержательных связей самим студентом*.

Следовательно, для определения того, какие содержательные связи наиболее важны для понимания, необходимо обратиться к понятию *целостности*. Принципу целостности в исследованиях понимания в обучении математике пока не уделено должного внимания. Однако без поиска путей организации обучения, выделяющих целостность материала, т. е. организации деятельности студентов по раскрытию содержательных связей, проблему понимания в обучении вузовской математике не решить.

Наибольшую трудность в раскрытии содержательных связей представляет тот случай, когда изучению подлежит материал, не допускающий наглядно-образного представления или «житейского» толкования, близкий к формальной логике, состоящий из различных математических теорий, не имеющих явно выраженных связей между собой. Таким является *курс алгебры* в педагогическом вузе. Его материал высоко абстрактен, внешне оторван он и от материала школьной математики, особенно раздел «Алгебраические системы». Оперирование понятиями в математических теориях порой сводимо к оперированию символами, что часто ведет к формальности знаний. Предметное содержание курса представляет собой совокупность отдельных математических теорий. Приоритет логических связей внутри каждой отдельной математической теории часто порождает фрагментарность знаний. Студенты порой оперируют понятиями одной теории, но затрудняются выделить общность различных теорий в устройстве, идеях и методах, способах образования понятий и т. д.

Результаты анализа знаний студентов и собственный опыт работы в вузе позволили прийти к выводу, что содержательные связи в курсе алгебры не раскрываются студентами. Ими часто выделяются лишь связи локального характера, и выполняется это поверхностно. Связи, вскрывающие суть отношений изучаемых понятий, в курсе алгебры глубоко скрыты абстракциями и оказываются не задействованными студентом в учебном познании. Такой процесс не обеспечивает предметную подготовленность современному учителю математики.

Сказанное позволяет заключить, что выделение содержательных связей в материале вузовского курса алгебры и разработка системы действий и средств по их раскрытию студентами представляет актуальную проблему. В основе проблемы лежит противоречие между необходимостью понимания алгебраического материала студентами и недостаточностью разработанных методик его достижения в процессе подготовки учителя математики в педагогическом вузе.

Цель нашего исследования состояла в разработке концепции раскрытия содержательных связей студентами при изучении курса алгебры в

педагогическом вузе и условий ее реализации в рамках герменевтического подхода к обучению.

**Генеральной идеей в достижении поставленной цели нами была избрана идея целостности.** Это связано с тем, что понятие целостности продуктивно с тех случаях, когда познается сложный объект, т. е. объект, состоящий из различных, но имеющих объединяющую основу частей. Анализ предметного содержания курса алгебры, определенного образовательным стандартом высшего профессионального образования и учебными программами различных вузов, позволяет определить содержание курса как изложение математических теорий, имеющих единое устройство и единые идеи, его определяющие.

Каждая математическая теория курса алгебры включает три компонента алгебраической структуры, рассматриваемые на обобщенном уровне. *Первый компонент* относится к первичным понятиям алгебраической структуры: множество и отношение равенства элементов множества, алгебраическая операция и отношение на множестве. Математический материал, относящийся к данному компоненту, базируется на идее, которую Г. Вейль называет *координатизацией* [6]. И. Р. Шафаревич характеризует координатизацию как «приписывание объектам «числоподобных» понятий» [14, с. 8]. *Второй компонент понятия алгебраической структуры* соотносится со структурными свойствами алгебраических операций. Эту основную идею алгебры, например И. Г. Башмакова, называет «*символизацией*» в алгебре [3]. *К третьему компоненту понятия алгебраической структуры* относятся природно-специфические свойства алгебраических операций. Ведущей идеей данного компонента понятия алгебраической структуры выступает аксиоматический метод, специфика которого применительно к алгебре указывается в работах Ж. Адамера, Б. Н. Делоне, Э. Фрида и др. Можно сказать, компонент природно-специфических свойств алгебраических операций базируется на идее «*алгебраической структуризации*».

Каждая математическая теория, изучаемая в курсе алгебры, представлена материалом, относящимся к названным трем компонентам алгебраической структуры. Он един по устройству, но различен по смыслу. Так, одни теории «строятся» конструктивно. В них элементы множеств наделяются «внешним видом» (например, арифметические векторы, комплексные числа, матрицы и др.). Алгебраические операции вводятся посредством формул. Все свойства алгебраических операций доказываются с использованием введенных действий над элементами рассматриваемых множеств. Такие теории, следуя Р. Столлу, мы называем интуитивными [13]. Другие математические теории курса алгебры имеют более высокий уровень абстракции: теории групп, колец и др. Это аксиоматические (неформальные) теории.

Интуитивные и аксиоматические теории, изучаемые в курсе алгебры, тесно связаны между собой понятием алгебраической структуры. Интуитивные



теории выступают в роли содержательных моделей аксиоматических теорий. В основе этого направления соотношения интуитивных и аксиоматических теорий выступает математическая интерпретация. В другом направлении аксиоматические теории являются результатом формализации интуитивных теорий. Поэтому можно сказать, что содержательные связи каждого компонента алгебраической структуры «по вертикали» абстрагирования выполняют порождающую функцию: их выделение позволяет определить новые понятия и свойства, которые относятся уже к другому компоненту, – *формальный смысл* математических теорий курса алгебры. Вместе с тем, в силу отношения обратного направления, содержательные связи одного компонента алгебраической структуры выполняют проекционную функцию, состоящую в математической интерпретации, – *конструктивный смысл* математических теорий курса алгебры.

Иначе говоря, содержательные связи в материале различных теорий, представляющем один компонент алгебраической структуры, *однородны*, имеют проекционно-порождающий характер, отражают принадлежность понятий к целостному образованию – понятию алгебраической структуры.

*Таким образом, в решении проблемы исследования мы исходим из следующих положений методологии учебного познания алгебраического материала.*

1. *Целостность и понимание* – два взаимозависимых понятия. В герменевтическом подходе к обучению необходимо учитывать движение от целого к частям и обратно, причем начало процесса познания требует сосредоточения на целом (А. А. Брудный, Г. Х. Гадамер, В. А. Лекторский, Г. И. Рузавин и др.).

2. Курс алгебры пронизан двумя взаимопроникающими математическими идеями: *конструктивизм и аксиоматизация* (Г. Вейль, И. Р. Шафаревич и др.). Алгебраические знания конструируются на их основе с помощью двух основных методов математического познания: формализации и интерпретации, имеющих противоположные направления.

3. Единство содержания курса алгебры определяется *понятием алгебраической структуры* (Н. Бурбаки, В. А. Тестов, Э. Фрид и др.).

В результате теоретического и экспериментального исследования нами была разработана *концепция раскрытия содержательных связей* в курсе алгебры, основные положения которой состоят в следующем.

1. С точки зрения методологии учебного познания математики процесс *раскрытия содержательных связей*, составляющих сущность знания в его *целостности*, составляет основу процесса понимания математического материала при его изучении.

2. В обучении алгебре целостность выступает как *цель и средство* раскрытия содержательных связей. Изучение студентом курса алгебры будет направлено на раскрытие содержательных связей, если:



а) учебный материал обладает свойством целостности, что обеспечивается его структурированием в совокупностях *однородных* содержательных связей;

б) организация изучения материала ориентирована на *самостоятельную деятельность* студентов по раскрытию содержательных связей в математическом материале.

3. Содержательные связи в материале курса алгебры обусловлены понятием алгебраической структуры и подразделяются на три основных рода:

– *координатизационные*, которые отражают «предметную» сущность элементов множеств, рассматриваемых в алгебре, характеризуют «выполнимость» алгебраических операций и отношений на множествах;

– *синтаксические*, которые характеризуют *выражение* свойств алгебраических операций и отношений на множествах на алгебраическом языке;

– *структурно-абстрактные*, которые характеризуют свойства алгебраических операций и отношений в их *совокупности*, обуславливают специфику алгебраической структуры, возможностью установления морфизмов алгебраических структур.

4. Содержательные связи в материале курса алгебры выполняют *порождающую и проекционную* функции в развитии абстрактных понятий курса алгебры. Порождение алгебраических понятий базируется на математическом методе формализации, а их проекционная функция связана с математической интерпретацией.

5. Средством структурирования учебного материала в совокупностях учебного материала с однородными содержательными связями выступают следующие *содержательные параллели*:

– параллель понятий множества и алгебраических операций;

– параллель структурных свойств алгебраических операций;

– параллель природно-специфических свойств алгебраических операций, проявляющаяся в морфизмах алгебраических структур.

Раскрытие содержательных связей в структурированном материале возможно в ходе выполнения *парных* учебных действий *формализации и интерпретации*, состоящих в выявлении формального и конструктивного смысла в двух встречных направлениях.

6. Организация *самостоятельной деятельности студентов* по раскрытию содержательных связей в курсе алгебры основывается на системе действий

(1)→(2)→(3),

где (1) – создание педагогических ситуаций, нацеливающих на соотнесение изучаемых понятий и положений с понятием алгебраической структуры;

(2) – организация постановки студентами учебных задач по раскрытию содержательных связей средствами специальных учебных

заданий, ориентирующих на выполнение действий формализации и интерпретации;

(3) – организация самостоятельной деятельности студента по решению учебных задач на раскрытие содержательных связей.

Результативность студентами раскрытия содержательных связей в курсе алгебры характеризуется:

– оперированием понятием алгебраической структуры на обобщенном уровне (на уровне установления морфизмов алгебраических структур);

– умениями решать задачи на доказательство (теоретические задачи).

На базе разработанной концепции были определены *существенные признаки содержательных параллелей* курса алгебры:

– сопоставимость учебного материала, проявляющаяся в общности свойств понятий различных математических теорий;

– генетичность учебного материала, выражающаяся в возможности выделения конструктивного и формального смысла изучаемых понятий и положений;

– адекватность учебного материала одному из компонентов алгебраической структуры: множество и алгебраические действия на нем, структурные свойства алгебраических операций, природно-специфические свойства алгебраических операций.

Для возможности постановки студентом учебных задач по раскрытию содержательных связей в материале были разработаны следующие *методические положения* по организации учебной деятельности студента.

1. Для ситуации соотнесения материала с понятием алгебраической структуры необходимо создать следующие педагогические условия:

– выделение ключевых понятий в изучаемом материале, относящихся к компонентам понятия алгебраической структуры;

– выделение устройства математических теорий курса в виде графов, схем, иллюстраций и т. п., в сопоставлении между собой;

– кусочная подача материала, в которой предъявление обоснований и доказательств осуществляется в разрыве от теоретических фактов.

2. Учебные задания по постановке учебных задач должны ориентировать студентов на выполнение учебных действий формализации и интерпретации. Выполнение заданий должно предполагать:

– возможность различных *интерпретаций* изучаемых положений;

– приобретение студентами опыта *формализованной* записи рассуждений, обоснований, выводов и т. д., и их результатов.

3. Организация *самостоятельной деятельности* студентов по раскрытию содержательных связей возможна средствами математических задач со специально подобранными учебными заданиями, направляющими действия студентов на содержательный анализ и содержательное обобщение понятий, определенных условием задач.

Реализация методической концепции раскрытия содержательных связей, как показывает опыт работы, позволяет повысить уровень профессиональной подготовки учителя математики для обновляющегося математического образования. Это находит выражение в умениях студентов работать с учебным математическим материалом, вариативности при подборе способов решения задач, повышении интереса к математике.

### Библиографический список

1. **Загадка** человеческого понимания / Под общ. ред. А.Н. Яковлева; Сост. В.П. Филатов. – М.: Политиздат, 1991.
2. **Адамар, Ж.** Исследование психологии процесса изобретения в области математики. – М.: МЦНМО, 2001.
3. **Башмакова, И. Г., Смирнова, Г. С.** Возникновение и развитие алгебры / Очерки по истории математики / Под ред. Б.В. Гнеденко. – М.: МГУ, 1997. – С. 94–246.
4. **Блауберг, И.В., Юдин, Э. Г.** Понятие целостности и его роль в научном познании. – М.: Знание, 1972.
5. **Брудный, А. А.** Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998.
6. **Вейль, Г.** Математическое мышление / Под ред. Б. В. Бирюкова и А. Н. Паршина. – М.: Наука. Гл.ред. физ.-мат. лит., 1989.
7. **Делоне, Б. Н.** Пути развития алгебры. // Успехи математических наук, Т. VII, Вып. 3 (49). – 1952.
8. **Доблаев, Л. П.** Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Педагогика, 1982.
9. **Епишева, О. Б.** Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. – М.: Просвещение, 2003.
10. **Зинченко, В. П.** Психологические основы педагогики. – М.: Гардарики, 2002.
11. **Лященко, Е. И.** Целостность при анализе учебного материала по математике / Проблемы теории и практики обучения математике. Сборник научных работ, представленных на международную научную конференцию «56 Герценовские чтения» – СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2003. – С. 18–22.
12. **Рузавин, Г. И.** О природе математического знания. – М.: Мысль, 1968.
13. **Стол, Р.** Множества. Логика. Аксиоматические теории / Под ред. Ю.А. Шихановича. – М.: Просвещение, 1968.
14. **Шафаревич, И. Р.** Основные понятия алгебры. – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001.

*О. В. Любимова*

## МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ КВАЛИТАКСОНОВ

Квалитаксоны являются центральным понятием квалиметрической таксономии [5]. Таксон – понятие, применяемое для обозначения соподчиненных групп объектов, связанных той или иной степенью общности свойств и признаков [Большая Советская Энциклопедия, т. 25, с. 220]. Таксономические модели (taxis – расположение, порядок) широко используются в биологии (классификация растений и животных), химии (таблица Д. И. Менделеева), физике (состояния тел), астрономии (типология звезд, галактик, планет и т. п.), военном деле (рода войск, виды вооружений), педагогике (модели обучения В. П. Беспалько, В. П. Симонова, М. Н. Скаткина, В. Н. Максимова, В. Г. Королевой, Б. Блума и других исследователей) [5].

*К дидактическим квалитаксонам можно отнести:* структуру знаний обучающихся, соотнесенную с моделью обучения и классификатором знаний и способностей [5, с. 43–47]; требования ГОС, ЕГЭ, ГЭК, ГЭК и т. п., соотнесенные с моделью специалиста на основе тезаурусного и квалиметрического подходов [7]; педагогические контрольные материалы (ПКМ), разработанные с учетом требований балльно-рейтинговых и мониторинговых систем [6] методом групповых экспертных оценок [9].

Учитывая, что главным назначением квалитаксонов в сфере образования является их способность оценивать качество образования, приведем их классификацию по двум основаниям. *Во-первых, квалитаксоны могут быть нормативно-ориентированными (НОК)*, например, для оценки:

- «начального» уровня обученности (на «входе» в учебное заведение или в начале изучения какой-то дисциплины);
- выполнения «пороговых требований» (при аттестациях, на «выходе» из учебного заведения; выпускные экзамены, ГЭК, ГЭК и т. п.; на вступительных экзаменах, олимпиадах, конкурсах и т. п.);
- «остаточных знаний» (после окончания изучения учебной дисциплины или спустя какое-то время после окончания учебного заведения).

К данной категории НОК относятся также квалитаксоны сравнительного типа (сравнение с образовательными нормами в других странах, например, в рамках Болонского процесса) и «государственного» – для оценки выполнения требований ГОС, ЕГЭ и других требований МОН РФ или органов управления образования регионального, муниципального уровня, отдельных образовательных учреждений.

Приведем пример квалитаксона типа «НОК». Это может быть квалитаксон, объединяющий требования к параметрам «начального», «порогового» и «остаточного» уровней обученности по конкретной дисциплине в рамках определенной модели обучения и классификатора знаний и умений. На примере курса биологии это могут быть следующие виды знаний:

- фактуальные (узнавать виды растений и животных; ткани, органы и системы органов животных на схемах и т. д.),
- сравнительные (сравнивать строение и функции клеток бактерий, грибов, растений, животных и т. д.),
- причинно-следственные (например, влияние алкоголя и никотина на организм человека и т. п.),
- классификационные (уметь систематизировать животных и растения),
- алгоритмические (составлять схемы пищевых цепей, круговорота веществ, решать биологические задачи и т. п.),
- ассоциативные (знать гомологичные и аналогичные структуры или органы животных и т. п.),
- системные и мировоззренческие (умение делать выводы, обобщать информацию).

Их распределение по уровням требований (начальные, пороговые, остаточные) должно проводиться с учетом модели обучения (модели специалиста, ученика) методом групповых экспертных оценок (ГЭО) [9].

*Во-вторых, квалитаксоны могут классифицироваться по предметному признаку.* К этой группе квалитаксонов можно отнести следующие разновидности:

- правовые (КПр), т. е. содержание гражданских прав и обязанностей, знание гражданского и уголовного кодексов, юридических прав и т. п.;
- нравственные (КНр), т. е. знание норм морали, установленных в социуме;
- валеологические (КВл), т. е. знание норм физического развития обучаемых и «здорового образа жизни»;
- мировоззренческие (КМз), т. е. знания, необходимые для: понимания и объяснения явлений природы; объяснения абсурдности утверждений экстрасенсов, гадалок, колдунов, служителей религии, представителей лженаук (полтергейст, хиромантия, гороскопы, НЛЮ и т. п.);
- компьютерные (ККт), т. е. знания, необходимые для работы на современных ЭВМ;
- экологические (КЭл), т. е. знания, необходимые для понимания основных требований к экологичности технологий и достаточные для формирования экологической грамотности (культуры);
- технологические (КТл), т. е. знания, необходимые для понимания физических принципов технических систем и современных прогрессивных технологий;

- профессиональные (КПф), т. е. знания, необходимые для работы по выбранной профессии на основе компетентностного подхода;
- методологические (КМт), т. е. знание приемов научного исследования.

**Можно выделить 3 разновидности дидактических квалитаксонов:**

- *учебные*, основанные на моделях обучения, классификаторах знаний и способностей и балльно-рейтинговых системах;
- *нормативные*, учитывающие требования ГОС, ЕГЭ, ГЭК, приемных комиссий, а также фиксирующие «начальные», «пороговые», «остаточные» знания обучающихся;
- *диагностирующие*, используемые для диагностики и учитывающие нормативные требования (по структуре аналогичные учебным).

*Алгоритм проектирования квалитаксонов в дидактике (КТ) включает в себя:*

- составление перечня «дидактических единиц» из ГОС по учебной дисциплине, а при их отсутствии (или указания в ГОС только названий крупных разделов предмета) – составление методом ГЭО перечня базовых понятий – дескрипторов и тезауруса дисциплины;
- соотнесение каждого дескриптора с конкретным уровнем обучения в рамках принятой модели обучения, например, В. П. Беспалько или Б.Блума (методом ГЭО);
- установление для каждого дескриптора к какому виду знаний и учебных способностей он относится (или к группе видов знаний, которые заранее можно обосновать с учетом модели обучения), используя метод ГЭО;
- обоснование балльно-рейтинговой системы («цена» каждого уровня обучения и вида знаний) методом ГЭО;
- обоснование вида ПКМ для диагностики полноты знаний обучающихся;
- составление комплекта ПКМ для каждой разновидности квалитаксонов учебной дисциплины (для целей обучения и диагностики, в т.ч. и нормативного характера).

Что касается использования при конструировании учебных квалитаксонов известного в педагогике классификатора знаний и способностей Б. Блума – Р. Гагге – В. С. Аванесова [5, с. 12], то их можно сгруппировать, например, следующим образом:

(ВЗ–1). Знание названий (наук, теорий и т. п.), имен (ученых, писателей, художников и т. д.); знание смысла этих названий и имен (структура наук; название трудов ученых, книг писателей и т. д.).

(ВЗ–2). Фактуальные знания (фактов, событий, их интерпретация; знание понятийно-терминологического аппарата базовой науки).

(ВЗ–3). Сравнительные, сопоставительные, классификационные, ассоциативные, причинные знания; знание противоположностей в науке (в социальных явлениях; несогласование теории с экспериментом в естественных науках и т. п.).



(ВЗ–4). Процессуальные, алгоритмические, процедурные, технологические знания.

(ВЗ–5). Обобщенные, системные, вероятностные, метрологические, кибернетические знания.

(ВЗ–6). Оценочные, качественные, абстрактные, структурные и методологические знания.

Введенные обозначения (ВЗ- 1,2,...,6) можно использовать при соотношении дидактических единиц изучаемой дисциплины с конкретными видами знаний (при составлении рабочих программ, разработке ПКМ, диагностике знаний обучаемых).

Конкретное содержание перечисленных квалитаксонов и их структура должна определяться методом ГЭО. В качестве примера приведем структуру одного из квалитаксонов второго типа – КТл (технологического, на примере металлообработки). В данном случае, прежде всего, необходимо выявить у обучающихся (учащихся или студентов) уровень их познаний по технологии машиностроения: знание марок сталей, способов их обработки, номенклатуры изделий и их применения. Это, так называемые, «начальные знания».

Второй уровень технологических знаний – знание физических законов, на основе которых функционируют современные технические устройства бытового назначения (телефоны, в т.ч. сотовые; телевизоры, холодильники, компьютеры и др.). Это известные законы механики, электроники и радиотехники.

Третий уровень (аналитико-синтетический) предполагает знание современных прогрессивных технологий в области металлообработки и машиностроения (порошковая металлургия, штамповка взрывом, ультразвуковые и лазерные технологии, газо-плазменная обработка и др.).

Четвертый уровень (творческий) предполагает обсуждение предложений обучаемых по совершенствованию изделий или технологий (метод «мозгового штурма», метод «ТРИЗ» – рационализации и изобретений – анализ авторских свидетельств и изобретений), обсуждение публикаций в научных журналах типа «Нюу-Хау».

Каждый из квалитаксонов методом ГЭО может быть оценен определенным количеством баллов, а комплексная оценка качества подготовки обучаемых (их рейтинг – R) может быть оценена по формуле типа:

$$R = C_1 \cdot KT_p + C_2 \cdot KH_p + C_3 \cdot KM_p + \dots ,$$

в зависимости от количества квалитаксонов, используемых для такой оценки. Что касается весовых коэффициентов их важности ( $C_1, C_2, \dots$ ), то их значения определяются методом ГЭО с учетом условия нормировки (их сумма должна равняться единице).



В заключение следует заметить, что технология разработки нормативных дидактических квалитаксонов должна базироваться на требованиях соответствующих нормативных документов (типа ГОС, ЕГЭ, ГАК, ГЭЖ и т. п.), таксономических моделях обучения и классификаторах знаний и способностей в компетентностном формате, на основе экспертных методов и балльно-рейтинговых систем оценивания.

### Библиографический список

1. **Любимова, О. В., Черепанов, В. С.** К вопросу о статусе педагогической нормологии // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2007. – № 3(45). – С. 3–7.
2. **Любимова, О. В., Черепанов, В. С.** Основные направления развития образовательной нормологии // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 10. – С. 12–15.
3. **Любимова, О. В., Черепанов, В. С.** Нормативные знания: концепция, структура, проблемы диагностики // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 4. – С. 53–56.
4. **Любимова, О. В., Черепанов, В. С.** Нормирование в педагогике: концептуально-программный подход. - Ижевск: Изд-во Ижевского гос. технич. ун-та.- 2008. – 80 с.
5. **Снигирева, Т. А.** Основы качественной технологии диагностики структуры знаний обучаемых.- М.-Ижевск: Экспертиза. – 2006. – 124 с.
6. **Шихов, Ю. А.** Квалиметрический мониторинг качества фундаментальной подготовки в техническом вузе. – М. – Ижевск: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Ижевский гос. технич. ун-т: Изд-во «СТиКС» СПб. – 2007. – 208 с.
7. **Субетто, А. И.** Квалитология образования. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2000. – 220 с.
8. **Шихова, О. Ф.** Основы квалиметрии вузовского образовательного стандарта. – М. – Ижевск: Издат. дом «Удмуртский университет». – 2006. – 243 с.
9. **Черепанов, В. С.** Основы педагогической экспертизы. – Ижевск: Изд-во Ижевского гос. технич. ун-та. – 2006. – 124 с.

Л. П. Меркулова

**РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО  
ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ\***

Изучение возможностей формирования средствами конкретных учебных дисциплин профессионально важных качеств специалистов технического профиля позволяет сделать вывод, что интегративным качеством, в наибольшей мере обеспечивающим конкурентоспособность специалистов на рынке труда, является профессиональная мобильность, основными компонентами которой являются готовность, которую можно представить в виде набора профессионально важных компетенций (инвариантных, мотивационно-ценностных, операциональных и рефлексивных) и блока адаптивно важных качеств, в состав которого входят личностные характеристики специалиста, а также свойства памяти, внимания, способности, направленность, мировоззрение и др. [1].

Одним из наиболее распространенных подходов к оптимизации процесса обучения и формирования профессионально важных качеств будущих специалистов является личностно-ориентированный подход. Многие исследователи и преподаватели-практики при личностно-ориентированном подходе рассматривают небольшое количество важных, на их взгляд, характеристик студентов (ответственность, интеллект, оперативную память, внимание, направленность, уровень мотивации и др.). Затем, используя дифференциацию студентов по этим качествам, разрабатывают учебные программы, задания разного уровня сложности, приспособляя их под уровень подготовленности студентов в сформированных группах, подгруппах, малочисленных группах и т. д. Несомненно, это дает положительные результаты.

Такой подход вызывает ряд трудностей. Во-первых, подгруппы формируются из нескольких студентов примерно с одинаковым уровнем исследованного показателя; это уже не индивидуальный подход, скорее – индивидуально-групповой. Во-вторых, такие подгруппы можно формировать по одному, максимум двум (и это уже проблематично) показателям. Учет большего числа показателей практически невозможен. Конечно, оперативная память, способности, направленность и другие качества – очень важные показатели, но личностные характеристики людей не ограничиваются двумя-тремя, хотя

\* Работа выполнена в рамках аналитической ведомственной программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2006–2008 годы)» на 2008 г. Мероприятие № 3 «Проведение прикладных научных исследований в области образования, молодежной и социальной политики в области образования».

и очень важными показателями, их десятки. Например, известный личностный тест Р. Кеттелла содержит 16 основных и 4 дополнительных показателя. При дифференцированном подходе к формированию групп все их учесть невозможно. Но ведь показателей значительно больше. Кроме того, необходимо учитывать показатели качества подготовки (успешность, адаптированность) и уровень развития профессионально важных компетенций. Можно ли учесть такое количество показателей одновременно и нужно ли их учитывать все?

Анализируя литературные источники, касающиеся применения современных методов мониторинга личностных характеристик респондентов [2; 3] и оценивая возможности современной вычислительной техники, мы пришли к выводу, что учет значительного количества показателей, представляющих компоненты профессиональной мобильности, возможен. Главный вопрос заключается в разработке механизмов их учета. Прежде чем какой-либо показатель учитывать или не учитывать, его нужно с достаточной степенью точности измерить. Поэтому одним из основных инструментов реализации личностно-ориентированного подхода при формировании компонентов профессиональной мобильности являются тестирование, диагностика различных характеристик студентов.

Выбор личностных и других профессионально важных показателей для диагностики и дальнейшего учета в значительной степени зависит от конкретной специальности. Необходимые профессионально важные качества определяются функциями, которые должен выполнять будущий специалист. Для специалиста технического профиля это проектировочная, конструкторская, организаторская, коммуникативная, оперативная и гностическая функции. Тестирование в настоящее время все чаще осуществляется с помощью компьютерных программ. Компьютерное тестирование более однородно, при нем исключаются эмоциональное воздействие тестирующего, его ошибки, подсказки и т. п. Идентичность тестов и условий их применения определяет качество исследования.

В результате диагностики личностных характеристик и показателей качества подготовки студентов формируется таблица (матрица) размером  $M \times N$ , где  $M$  – число респондентов (студентов),  $N$  – число показателей. В матрице отражены величины показателей каждого респондента по каждому параметру. Показателями качества, кроме общей учебной успешности, могут служить успешность по данному предмету, адаптированность в различных видах учебной деятельности, внутренняя мотивированность, сформированность определенного показателя профессионализма и др.

Наиболее наглядным результатом обработки полученной информации (матрицы  $M \times N$ ) является построение «профилей» характеристик студентов. Их можно строить как для всей совокупности обследованных студентов, так и для отдельных выборок успешных и неуспешных,

адаптированных и неадаптированных студентов. «Профиль» можно строить и для показателей отдельного студента. Однако, сравнивать показатели студента с показателями генеральной совокупности студентов или с показателями выборок, например, «отличников» или «троечников», по таким рисункам, выраженным в абсолютных значениях показателей, сложно. Гораздо более наглядно выглядят профили показателей, выраженные в относительных единицах.

Для демонстрации на рис. 1 изображены «профили» личностных характеристик выборки высокоадаптированных в познавательной деятельности студентов (Ап+), выборки низкоадаптированных студентов (Ап-) и студента «Иванова». Показатели выражены в относительных единицах. Ноль на рисунке соответствует среднему значению показателей во всей совокупности студентов.

$$\frac{X_c - X_{гс}}{X_{гс}}$$

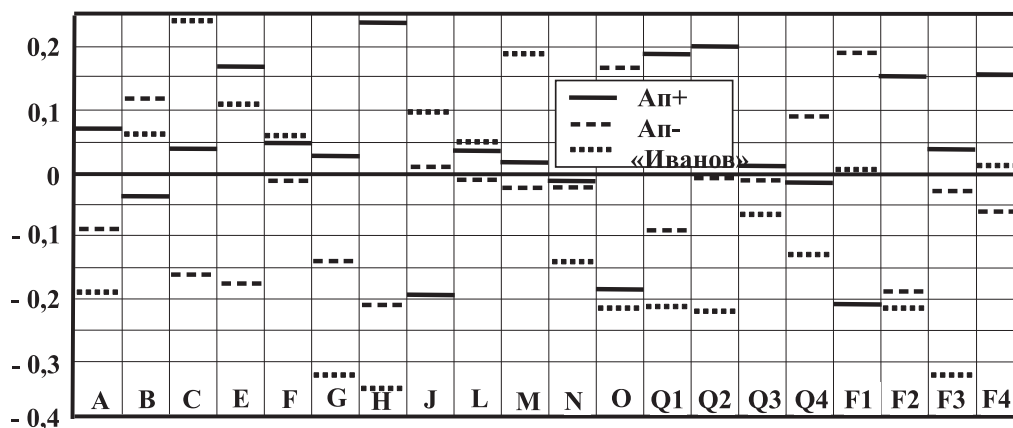


Рис. 1. «Профили» личностных характеристик выборок Ап+, Ап-, и студента «Иванова» (параметры Кеттелла).

На рис. 1 видно, насколько сильно или слабо отличаются значения показателей в выборках высокоадаптированных и низкоадаптированных студентов от среднего уровня показателей во всей совокупности студентов, а также выборки Ап+ от Ап-. Цифра 0,1 указывает на величину отклонения в 10%, 0,2 – в 20% и т. д. На этом же рис. 1 изображен «профиль» личностных характеристик студента «Иванова», рассчитанных по формуле  $(X_c - X_{гс})/X_{гс}$ , где  $X_c$  – значение показателя у студента,  $X_{гс}$  – среднее значение показателя в генеральной совокупности. Мы имеем возможность видеть количественное отличие показателей данного студента от показателей выборок Ап+ и Ап-. Однако, насколько достоверны эти отличия, по рис. 1 определить

нельзя. Для оценки достоверности отличий необходимо рассчитать значения достоверности разностей как между показателями выборок Ап+ и Ап-, так и между показателями выборок и студента. На рис. 1 достоверности разностей показателей на уровне  $p=0,05$  соответствует относительная величина, равная 0,205. Это значит, что если разница между двумя линиями, характеризующими сравниваемые выборки, или линиями, характеризующими какую-либо выборку и студента, превышает величину 0,205, можно считать, что разность по рассматриваемому показателю значима и подлежит анализу.

Уровень достоверности разностей позволяет сделать вывод об отклонении показателя у студента от аналогичных показателей в выборках Ап+ и Ап-. Показатели, значения которых незначительно отличаются от средних значений в генеральной совокупности, при дальнейшем анализе можно не учитывать.

Аналогично тому, как это сделано на рис. 1, для выборок Ап+ и Ап-, «профиль» показателей отдельного студента можно сравнивать с «профилями» выборок успешных и неуспешных, адаптированных и неадаптированных в различных видах деятельности студентов, выборок студентов с высокой и низкой внутренней – личностной адаптированностью. Это позволяет сделать вывод о «месте» студента в коллективной «фотографии» студентов данного курса, вуза, специальности.

Однако, несмотря на наглядность метода «профилей», в нем не учитываются взаимосвязи и взаимозависимости между отдельными показателями. Он не позволяет отразить целостную структуру и вклад каждого исследуемого показателя в его взаимной связи с другими сторонами психической деятельности. Инструментом, позволяющим оценить величину взаимосвязи между любыми показателями матрицы  $M \times N$ , всей совокупности или какой-либо выборки студентов, служат значения коэффициентов корреляции между показателями. Можно сопоставлять абсолютные значения показателей коэффициентов корреляции, их знак, устанавливать меру взаимной связи, выделять наиболее существенные связи в корреляционной матрице.

Одним из методов, позволяющих выделить комплексы взаимосвязанных свойств и качеств исследуемого объекта, является метод корреляционных плеяд [3]. Корреляционные плеяды – это группы признаков (свойств, качеств), характеризующихся значительными корреляционными связями. Оценка сходства и различия двух и более структур может быть основана на сопоставлении достоверных разностей корреляций. Если две корреляционные матрицы, составленные из одинаковых признаков, статистически не отличаются одна от другой, имеются все основания говорить об их сходстве, о двух конвергирующих (сходящихся) структурах. Если две матрицы корреляций в целом достоверно отличаются одна от другой, то следует говорить о несовпадении этих структур, о дивергенции (расхождении).

Между собой можно сопоставлять не только несколько структур, но и любое количество подструктур, выделенных из них. Таким образом, метод корреляционных плеяд – эффективный метод структурного анализа и синтеза корреляционных графов (корреляционных «портретов») различных выборок респондентов. Но только выборок! А нам необходимо знать взаимосвязи личностных характеристик конкретного студента. Сделать это с помощью анализа корреляционных матриц нельзя, они просто не существуют для одного респондента. Следовательно, такую матрицу, такой корреляционный граф нужно создать, синтезировать.

*Автор работы совместно с коллегами предлагает решение этой проблемы, заключающееся в создании виртуального корреляционного графа – корреляционного «портрета» любого студента. Виртуального потому, что он синтезирован, создан на основе множества других корреляционных графов, присущих выборкам студентов с личностными характеристиками, идентичными характеристикам конкретного студента.*

**Алгоритм построения виртуального корреляционного «портрета» студента.**

В качестве исходного блока информации берем матрицу показателей личностных характеристик студентов  $M \times N$ . Допустим, что мы рассматриваем личностные показатели, определенные с помощью теста Р. Кеттелла.

Рассматриваем первый показатель в тесте Р. Кеттелла – это параметр «А» «общительность». Упорядочиваем (переставляем) строки матрицы по убыванию значений показателя «А». Таким образом, верхняя строка будет содержать самое большое, а нижняя – самое малое значение данного показателя. Здесь мы исходим из того, что общительность «А» – положительное качество, способствующее повышению учебной успешности и адаптированности.

Находим среднее значение показателя «А<sub>ср</sub>» и его среднеквадратическое отклонение « $\sigma_A$ » в соответствующем столбце матрицы. Упорядоченную матрицу  $M \times N$  делим на три подматрицы по следующему принципу. К первой подматрице относим тех студентов, у которых значения показателя  $A \geq A_{ср} + \sigma_A$ , ко второй – у которых  $(A_{ср} - \sigma_A) < A < (A_{ср} + \sigma_A)$ , к третьей – у которой  $A < (A_{ср} - \sigma_A)$ . Это означает, что мы условно разделили всех студентов по показателю «А» на «сильных», «средних» и «слабых». Мы получили три подвыборки, которым соответствуют три подматрицы  $A_1$ ,  $A_2$ , и  $A_3$  с размерами  $M_1 \times N$ ,  $M_2 \times N$  и  $M_3 \times N$ , где  $M_1 + M_2 + M_3 = M$ . Выборку  $M \times N$  можно разделить и на большее число подвыборок, что позволит получить большее число уровней, к которым можно отнести показатели студентов, повысит точность синтеза их виртуальных корреляционных «портретов». Технически это связано с некоторым усложнением программы синтеза и увеличением памяти, используемой ЭВМ. В нашей программе мы ограничились делением значений показателей на три уровня.

Для каждой из трех подматриц А1, А2 и А3 рассчитываем коэффициенты корреляции между показателями. Получим три корреляционные матрицы, соответствующие сформированным подвыборкам. Назовем их Ак1, Ак2 и Ак3. По этим матрицам можно построить корреляционные графы и сравнить их. Нетрудно увидеть отличия в графах, соответствующие выборкам студентов с различным уровнем показателя «А».

Далее процессы упорядочения величин показателей, нахождения среднего значения и среднеквадратического отклонения  $\sigma$ , деления на подвыборки, нахождения коэффициентов корреляции между показателями и построения (при желании) корреляционных графов выполняем для показателя «В». В тесте Кеттелла – это «интеллект». Получим ещё три корреляционные матрицы Вк1, Вк2 и Вк3.

Продолжая эту процедуру для остальных показателей, получим всего  $3 \times N$  подвыборок и соответствующие им  $3 \times N$  корреляционные матрицы.

Разделяя матрицу показателей  $M \times N$  на подматрицы, учитываем, какие значения каждого показателя, высокие или низкие, следует считать способствующими успешному обучению, успешной адаптации или повышению другого показателя качества. Это несложно определить, рассчитав коэффициенты корреляции между каждым показателем и критерием качества. Знак (+) у коэффициента корреляции указывает на то, что с увеличением значения показателя личностной характеристики растет и показатель качества; знак (–) указывает на то, что при росте значения личностного показателя, например, тревожности, показатель качества (например, успеваемость), снижается.

Получив  $3 \times N$  подвыборок и столько же корреляционных матриц, анализируем величины показателей первого в матрице  $M \times N$  студента, т. е. первую строку матрицы, и определяем, в какую из  $3 \times N$  подвыборок попадает тот или иной показатель студента. Запоминаем соответствующие этим подвыборкам корреляционные матрицы. Данная процедура заканчивается составлением таблицы из имен  $N$  корреляционных матриц (таблица), на основе которых будем создавать виртуальный корреляционный граф – корреляционный «портрет» конкретного студента.

**Показатели личностных характеристик студента  
и соответствующие им корреляционные матрицы**

А	В	С	Е	F	.....	F1	F2	F3	F4
Ак3	Вк1	Ск2	Ек1	Фк2	.....	F1к3	F2к2	F3к2	F4к3

Полученный блок корреляционных матриц необходимо объединить в единую корреляционную матрицу. Для этого значения коэффициентов



корреляции, находящихся в одинаковых клетках выделенных в табл.1 матриц, следует сложить и сумму разделить на N. Получим новую матрицу размером  $N \times N$ . Это и есть виртуальная корреляционная матрица личностных показателей конкретного (первого в матрице  $M \times N$ ) студента.

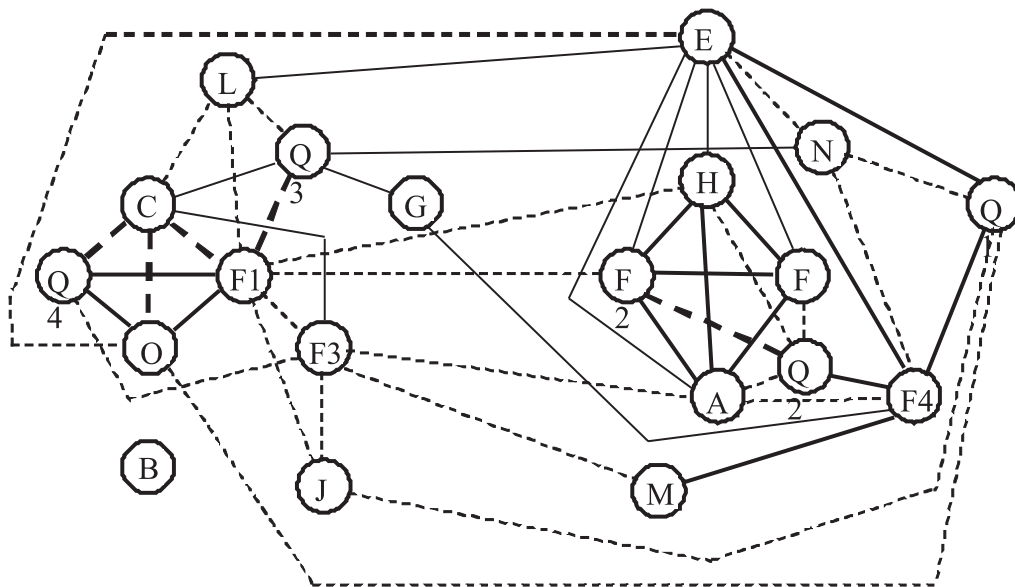


Рис. 2. Виртуальный корреляционный психологический «портрет» личностных характеристик студента.

На ее основе строится виртуальный корреляционный граф (корреляционный «портрет») этого студента. Он может быть построен для различных уровней значимости коэффициентов корреляции. Пример виртуального корреляционного психологического «портрета» студента «Иванова» приведен на рис. 2. Значимость коэффициентов корреляции соответствует  $p=0,001$ .

**Рассмотрим, какие возможности предоставляет нам изучение виртуальной корреляционной матрицы и виртуального корреляционного графа студента.**

1. Анализ величин коэффициентов корреляции показывает, изменение каких личностных характеристик студента влияет (со знаком «плюс» или «минус») на изменение других характеристик, какова степень влияния. Это позволяет предвидеть необходимость коррекции личностных характеристик студента, а также результат изменения не только рассматриваемого показателя, но и других, зависящих от него и имеющих с ним значимые корреляционные связи.

2. Определив по виртуальной корреляционной матрице вершины графа (показатели личностных характеристик), имеющие наибольшую степень (сумму модулей коэффициентов корреляции), можно говорить о доминирующих (центрирующих, системообразующих) характеристиках, группирующих

вокруг себя другие показатели. Доминирующие показатели свидетельствуют об их важности в структуре личности респондента. Рассматривая положительные и отрицательные значения коэффициентов корреляции между показателями, суммы положительных и отрицательных коэффициентов корреляции у конкретных показателей, можно сделать вывод о влиянии (притягивании, или отталкивании) данного и других показателей.

3. На виртуальном корреляционном графе хорошо видно, какие показатели группируются в корреляционные плеяды – взаимосвязанные группы. Корреляционные плеяды отражают более высокую степень взаимосвязи показателей. Это своего рода блоки, объединяющие несколько показателей, которые по смыслу входящих в них личностных характеристик, или по названию доминирующего показателя могут быть определенным образом интерпретированы и названы, например, блоком тревожности, блоком эмоциональной устойчивости.

4. Виртуальный корреляционный граф студента можно сравнивать с корреляционными графами различных интересующих нас выборок студентов: успешных и неуспешных, адаптированных и неадаптированных в различных видах учебной деятельности и т. д. Сравнение может быть визуальным, а может быть и количественным, основанным на компьютерной идентификации корреляционных матриц студента и рассматриваемой выборки. Сравнение дает возможность видеть, насколько данный студент близок по своим обобщенным характеристикам к студентам той или иной выборки, например, к успешным студентам. В итоге вырабатывается решение о том, нужна или не нужна коррекция каких-либо характеристик студента, какие характеристики студента можно использовать для его успешной учебы, какие следует развивать, какие мешают плодотворной учебной деятельности.

**Таким образом, в результате диагностики личностных характеристик студентов совместно с мониторингом качественных показателей учебной деятельности (успешностью, адаптированностью) можно сформировать матрицу показателей, обработка которой позволит получить:**

- профили личностных характеристик студентов различных выборок;
- профили личностных характеристик каждого студента;
- матрицы коэффициентов корреляции для указанных выше выборок с расчетом суммарных значений коэффициентов корреляции для каждого показателя, а также суммы положительных и отрицательных коэффициентов корреляции для тех же показателей;
- корреляционные матрицы и графы показателей, построенные на основе сформированных выборок;
- корреляционные плеяды показателей личностных характеристик для различных выборок студентов;
- виртуальные корреляционные графы каждого студента.

Эти материалы являются основой для анализа и разработки рекомендаций как преподавателям для организации ими лично-ориентированного обучения студентов, так и студентам для самоорганизации, самокоррекции, самовоспитания, самоуправления.

Например, сравнивая показатели конкретного студента (см. рис. 1) с показателями высокоадаптированных и низкоадаптированных в познавательной деятельности студентов, преподаватель делает вывод о необходимости улучшения, развития некоторых показателей (G, H, F3), разность которых с показателями всей выборки достоверна. Как видно из рисунка, число показателей данного студента, на которые необходимо обратить внимание, невелико. При выборе другого критерия качества, очевидно, придется обратить внимание на другие показатели. Опыт показывает, что низкие значения показателей наблюдаются менее чем у половины студентов. У преподавателя появляется научно обоснованное основание для дифференцированного или индивидуального подхода к осуществлению коррекции некоторых показателей студентов.

Рассматривая корреляционный граф, корреляционные пледы графа конкретного студента совместно с «профилем» личностных характеристик, можно более обоснованно описать психологическое состояние, психологический «портрет» студента и принять окончательное решение о коррекции или развитии показателей. Отметим, что для принятия такого решения полезно привлечение профессионального психолога из психологической службы вуза, или имеющих опыт коллег. При наличии определенного опыта анализ «профилей» и корреляционных графов можно поручить компьютеру (разработать программу), что значительно сократит время формирования выборок студентов с идентичными показателями, которые необходимо корректировать.

Подготовка к работе в пространстве компьютерного синтеза «профилей» психологических характеристик» и виртуальных корреляционных графов студентов, реализация возможностей использования студентами полученных результатов тестирования для самокоррекции показателей заключаются в следующем.

*Мотивационное обеспечение студентов:* лекция(и) о психологии личности, необходимости учета их личностных и других характеристик в учебном процессе, методах тестирования и обработки результатов, построения «профилей», корреляционных графов, расшифровки результатов.

*Организационное обеспечение:* предоставление компьютерных классов, компьютерных и других тестов, консультаций по их использованию; тестирование студентов; расшифровка результатов тестирования. Сюда же следует отнести работу профессионального психолога-консультанта, выдачу преподавателю и студентам результатов диагностики: профилей личностных характеристик, совмещенных с профилями необходимых выборок;

результатов обработки корреляционной матрицы, виртуального корреляционного графа.

*Организационно-методическое обеспечение:* дифференцирование студентов по показателям, которые необходимо корректировать; принятие решения о необходимости и возможности коррекции личностных характеристик каждого студента; разработка банка данных (заданий) для использования их при различных формах занятий с учетом личностных особенностей студентов; планирование мероприятий по психокоррекции (групповой, индивидуальной, самостоятельной); выдача студентам методических материалов для самокоррекции личностных характеристик – специально разработанных методических указаний, списка литературы с указанием необходимых разделов; психокоррекция; контроль преподавателя за психокоррекцией: время, формы.

Подготовка преподавателя к работе с методикой синтеза психологических характеристик профессионально мобильного специалиста состоит в изучении им психолого-педагогических основ педагогического воздействия на личностные профессионально важные качества студентов, участия в семинарах по изучению возможностей учета личностных характеристик студентов при дифференциации обучения, изучении методов диагностики, обработки результатов тестирования, способов интерпретации результатов диагностики и выработки рекомендаций для целенаправленной коррекции показателей, планировании целенаправленного формирования личностных характеристик и профессионально важных компетенций студентов. Методическая подготовка состоит в изучении результатов диагностики личностных характеристик студентов, с которыми преподаватель проводит занятия; разработке методических материалов для проведения групповых и индивидуальных занятий с учетом личностных характеристик студентов, а также для самостоятельной работы. Методические материалы – это, в первую очередь, доступное учебное пособие для студентов с изложением основ структуры личности, обоснованием необходимости учета личностных характеристик студентов в учебном процессе, знакомством с методами диагностики и обработки результатов тестирования [4]. Такое пособие позволяет восполнить пропущенное занятие, является верным помощником для саморазвития, рефлексии. Оно, на наш взгляд, является настольной книгой каждого студента, желающего улучшить свои психологические характеристики, профессионально важные компетенции и, следовательно, профессиональную мобильность.

Для индивидуального использования возможна разработка специальных текстов, примеров, задач разного уровня сложности, требующих разного объема оперативной памяти, уровня концентрации и распределения внимания, коммуникативных умений, сообразительности и т. д. В зависимости от уровня развития личностных характеристик отдельным студентам можно

давать задания повышенной сложности, творческие задания, развивая креативный компонент в формировании личности.

### **Библиографический список**

1. **Меркулова, Л. П.** Профессиональная мобильность специалистов технического профиля / Л. П. Меркулова. – М.: МГУП, 2005. – 267 с.
2. **Марищук, В. Л.** Методики психодиагностики в спорте / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов и др. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
3. **Основы** математической статистики для психологов: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Г. В. Суходольский. – СПб.: СПбГУ. – Изд. 2-е, перераб. и доп., 1998. – 460 с.
4. **Меркулова, Л. П.** Методические указания по коррекции личностных характеристик / Л. П. Меркулова, А. И. Меркулов. – Самара: СГАУ, 2004. – 60 с.

УДК 37. 06:378. 96

*С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко, Т. Б. Паршина*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Обновление философии технического образования на современном этапе определяет требования к его содержанию в высшей школе. Высшая техническая школа в современных социокультурных условиях призвана формировать творческую, компетентностную личность будущего инженера. Успешность профессионального становления будущего специалиста во многом определяется эффективностью его адаптации к образовательному процессу в высшей технической школе, отражающему современные масштабы технологической деятельности человека с присущими ей информационными и высокоинтеллектуальными технологиями, с характерным возрастанием роли духовно-культурного компонента в структуре инженерного образования.

Усложнение содержания и организационной структуры инженерного образования вызывает трудности в адаптации бывших выпускников общеобразовательной школы к новой образовательной среде. По данным социологических исследований, более 80% первокурсников испытывают затруднения в этом процессе. 7–12% из них терпят неудачу во время первых сессий, приводящих нередко к крушению их профессиональных планов (В. Г. Горохов, О. В. Долженко, Б. А. Душков, Б. Ф. Ломов, В. М. Рогозин, В. Ф. Рубахин, Л. А. Сугай, И. Т. Фролов, В. Д. Шадриков и др.).

Проблема адаптации студентов на начальном этапе профессиональной подготовки традиционно занимает важное место в проблематике как теоретико-методологических, так и практикоориентированных исследований по педагогике и психологии высшей школы (Г. И. Александров, И. А. Аливердиева, Д. А. Андреева, Е. И. Бологова, В. И. Брудный, Т. Ю. Волгина, Н. К. Грицкевич, А. Ф. Добрынин, С. А. Егорова, С. В. Забегалина, Н. Г. Колызаева, А. Н. Макарова, О. В. Нагоркина, С. А. Салатинян, Т. Н. Сафонова, А. В. Сиомичев, Ю. А. Ходарковская, В. Т. Хорошко, Р. Р. Хусаинова, Н. Е. Шафажинская, Н. П. Штенцова и др.). Это обусловлено рядом обстоятельств.

*Во-первых*, сам вопрос адаптации личности относится к разряду «вечных». Вся жизнедеятельность человека сопряжена с многочисленными изменениями, а следовательно, с чередой сменяющих друг друга адаптационных ситуаций, успешное разрешение которых выступает предпосылкой для дальнейшего саморазвития и самореализации личности.

*Во-вторых*, современное трансформирующееся общество предъявляет высокие требования к адаптационным способностям личности и её профессиональной подготовке. Современное качественное образование должно способствовать формированию мобильной, готовой к изменениям, адаптивной личности конкурентоспособного специалиста.

*В-третьих*, для целого ряда студентов первые годы обучения в вузе оказываются критическими, так как в этот период они переживают сложные и многообразные ситуации адаптации к новым условиям обучения. Эффективная адаптация студентов-первокурсников к образовательному процессу в вузе определяет в дальнейшем успешность их обучения, возможности личностной самореализации в студенческой среде, является залогом успешного развития будущего специалиста.

Сам термин «адаптация» (от лат. *adapto* – приспособляю) впервые появился в физиологии и использовался изначально в биологических науках. В научный оборот он был введён во второй половине XVIII в. немецким физиологом Г. Аубертом и обозначал изменения (приспособительного характера) чувствительности кожных анализаторов к действию внешних раздражителей [4]. В дальнейшем он стал употребляться для обозначения одного из фундаментальных свойств всего живого – способности живых организмов изменять свою физическую и функциональную организацию, а также формы поведения в соответствии с особенностями окружающей среды обитания.

Термин «адаптация» можно отнести к общенаучным понятиям. Подобные понятия зарождаются на «стыках», «в точках соприкосновения» различных областей знания или даже в отдельных дисциплинах с последующей их экстраполяцией на многие сферы естественных, технических и общественных наук. Понятие «адаптация» прошло большой и противоречивый путь развития, трудности которого связаны с объективной сложностью самого явления (А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов) [6, с. 10–11].



Детальный анализ дефиниций, включающий 46 определений, приведён в исследовании Т. В. Середы, где отмечается, что определения адаптации достаточно разнообразны и противоречивы; различные дефиниции делают акцент на разных сторонах изучаемого явления [9]. Подобное многообразие определений связано с использованием их в разных научных областях, со спецификой задач исследований, с различием подходов к проблеме адаптации, принятых в отдельных научных школах, и, наконец, с основными тенденциями развития науки в конкретных исторических условиях.

*Несмотря на большое разнообразие, во всех определениях адаптации можно выделить следующие общие моменты (Н. Н. Мельникова):*

1. процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов;
2. это взаимодействие разворачивается в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами;
3. основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которых может варьироваться в достаточно широких пределах;
4. достижение цели предполагает определенные изменения во взаимодействующих системах [5, с. 14].

*В качестве рабочего определения в процессе рассмотрения проблемы педагогического сопровождения адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза, авторами используется следующее понятие: «Адаптация – это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [6, с. 17].*

Адаптация личности в условиях вуза понимается как процесс активного освоения обучающимся новой социальной среды, в которой он выступает не только объектом адаптации, но и её субъектом, а студенческая среда – не только адаптирующей, но и адаптируемой стороной.

Вузовская среда оказывает существенное влияние на процесс социальной адаптации студента и представляет собой часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса. Это вузовский микросоциум (личностная среда), в который включены студенческие академические группы (первичные студенческие коллективы); референтные группы студентов (коммуникативная среда); преподаватели, кураторы, преподаватели факультетских и общеуниверситетских кафедр, администрация, а также, предметная среда (материально-техническая база и ресурсы).

В течение обучения в техническом вузе обучающийся переживает процессы профессиональной адаптации – приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса в технологической академии, выработку навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

социально-психологической адаптации – приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения.

**Социально-психологическая составляющая** процесса адаптации студентов к условиям обучения в технологической академии отражает изменение социальной роли обучаемого, круга и содержания его общения, корректировку потребностей и системы ценностей, необходимость более гибкой регуляции своего поведения, возникновение потребности в самоутверждении в складывающемся коллективе академической группы, усвоение норм и традиций, сложившихся в вузе.

Психологическая составляющая предполагает перестройку мышления и речи студента применительно к условиям профессионального обучения, резкое возрастание функций внимания, памяти, зрительного восприятия, увеличение эмоционального напряжения, испытание и тренировку воли, реализацию задатков и способностей.

**Организационная составляющая** включает в себя приспособление студентов к новым психофизиологическим нагрузкам, ритму жизни, методам и формам работы, приобщение к напряжённому учебному труду и др. [10, с. 59–62].

Общепринятым в психолого-педагогической науке является положение о том, что адаптационный процесс не ограничивается первым курсом (А. А. Вербицкий, В. Т. Лисовский, А. В. Петровский, М. В. Рогинский). Но именно в течение этого периода наиболее интенсивно происходит развитие адаптивности как личностного качества, направленного на выработку адаптационных стратегий, новых средств по овладению содержанием учебной деятельности, новых форм отношений и общения [2]. Именно в первый год обучения обучающийся в наибольшей степени нуждается в психолого-педагогическом сопровождении и поддержке процесса его адаптации.

Существует целый комплекс объективных и субъективных факторов, затрудняющих процесс адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза, учёт которых позволяет определить основные направления деятельности по обеспечению успешной адаптации студентов первого курса к образовательному процессу вуза. Так, согласно проведённому исследователем Е. В. Корепановой опросу, обучающиеся среди объективных факторов выделяют: материальные трудности (24%), состояние здоровья (20,4%), неблагоприятные жилищные условия для иногородних (11%), семейные проблемы (5%) и другие. Ко второй группе субъективных факторов они относят отсутствие доверия, открытости, взаимопонимания с однокурсниками и преподавателями (42,6%), недостаточность школьной подготовки (21,2%), насыщенность вузовской программы (19%), отсутствие навыков самостоятельной работы (16%), неумение пользоваться Internet (16%), слабые способности к изучению отдельных учебных предметов (6%) и другие [3, с. 10].

В научной работе Н. А. Савотиной приводится разработанная на основе анализа специальной психолого-педагогической литературы и опытно-экспериментальной работы обобщённая классификация факторов, влияющих на характер протекания адаптационных процессов у студентов [8, с. 82–83]. Исследователь выявила следующие группы факторов, учёт которых позволяет выделить *основные направления работы по обеспечению успешной адаптации студентов первого курса к образовательному процессу вуза*:

1. *факторы, отражающие уровень довузовской подготовки*:

- соответствие объёма и уровня знаний, сформированных умений и навыков требованиям образовательного процесса в вузе;
- профессиональная направленность, мотивация выбора образовательного учреждения, будущей профессии;
- сформированность потребности в социально направленной деятельности;

2. *факторы, характеризующие индивидуальные особенности студента как субъекта адаптационного процесса*:

- адаптационные способности личности;
- уровень нравственной и социальной зрелости личности;
- адекватность самооценки, выступающей регулятором адаптационной деятельности;

- коммуникативные способности;

- состояние здоровья;

3. *факторы, связанные с условиями обучения*:

- личностно ориентированный подход к осуществлению педагогического взаимодействия с обучающимися;

- морально-психологический микроклимат в группе;

- теоретическая и методическая подготовка преподавателей, заместителей директоров по воспитательной работе, кураторов первого курса;

- использование инновационных технологий в образовательном процессе;

- содержание и формы организации специальных (дополнительных) занятий, способствующих эффективной социальной адаптации студентов;

4. *факторы, связанные с условиями в семье*:

- материальное положение в семье;

- санитарно-гигиенические условия проживания;

- эмоциональный микроклимат;

- особенности семейного воспитания (вседозволенность или жестокое, чрезмерно требовательное отношение родителей).

Затруднения в процессе адаптации к образовательному процессу технического вуза в той или в иной степени испытывают многие студенты. Однако успешность разрешения адаптационной ситуации у обучающихся различна: одни быстро и безболезненно приспосабливаются к новым

условиям существования, другие испытывают значительные трудности. Результативность процесса адаптации определяется двумя группами факторов: объективными, относящимися к окружающей индивида среде (условиями обучения в вузе, социально-психологическим климатом в коллективе, межличностными отношениями и т. д.), и субъективными, связанными с психологическими особенностями самого субъекта деятельности.

*Вышесказанное позволяет определить два основных пути повышения уровня адаптированности студентов первого курса.*

*Во-первых*, активизация педагогического потенциала вуза как социокультурной образовательной среды (организация взаимодействия со студентами на основе лично-ориентированного подхода; применение инновационных технологий обучения; создание информационно-адаптивной среды; организация разнообразной, отвечающей актуальным потребностям студентов внеаудиторной деятельности с целью активизации группообразующих процессов; повышение психологической комфортности среды; подготовка к адекватному восприятию педагогами психологической информации; оказание помощи преподавателям в разработке групповых и индивидуальных образовательных и развивающих программ; оказание нуждающимся студентам социально ориентированной помощи и поддержки в вузе).

*Во-вторых*, развитие адаптационного потенциала студентов первого курса (формирование адекватной самооценки как регулятора адаптационной деятельности, установки на поисковую активность в ходе адаптации, коммуникабельности, самостоятельности, умения осуществлять осознанный выбор наиболее приемлемых стратегий адаптации и т. д.).

В этой связи представляется необходимым комплексное решение задачи педагогического сопровождения адаптации студентов первого курса к образовательному процессу вуза. В 2007/2008 учебном году в Пензенской государственной технологической академии практическими психологами Научной психолого-педагогической лаборатории при кафедре педагогики и психологии высшей школы была разработана и начала реализовываться программа «Обеспечение адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза».

Цель программы – обеспечение эффективной адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза.

*Задачи программы:*

- а) изучение психологических особенностей студентов первого курса, оказывающих влияние на эффективность адаптационных процессов, и выявление специфики их адаптации к условиям технологической академии;
- б) анализ и выявление педагогического потенциала технологической академии как социокультурной образовательной среды для успешной адаптации студентов первого курса;

в) разработка модели психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса в период адаптации к образовательному процессу технического вуза;

г) теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности реализации модели психолого-педагогического сопровождения студентов–первокурсников в период адаптации к образовательному процессу технического вуза;

д) выявление и экспериментальное обоснование условий адаптации студентов первого курса к образовательному процессу с учётом специфики технического вуза;

е) разработка методических рекомендаций для руководителей структурных подразделений ПГТА и профессорско-преподавательского состава с целью реализации задач по адаптации студентов первого курса к образовательному процессу.

Программа «Обеспечение адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза» строится *на принципах*:

– комплексности воздействия на группу объективных и субъективных факторов адаптации;

– стимулирования субъектной позиции студента первого курса в ходе адаптации к условиям обучения в техническом вузе;

– учёта педагогического потенциала технологической академии как социокультурной образовательной среды для успешной адаптации студентов первого курса;

– индивидуализации и учёта половозрастных особенностей протекания адаптационных процессов у студентов-первокурсников;

– координации усилий заместителей директоров по воспитательной работе, преподавателей, кураторов, психологов, работающих со студентами первого курса, для целенаправленного решения задачи повышения уровня их адаптированности к образовательному процессу технического вуза;

– ориентации на «зону ближайшего развития».

*Реализация программы «Обеспечение адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза» осуществляется в три этапа:*

**I этап** – психолого-педагогическая диагностика адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза.

**II этап** – созидательно-преобразующая деятельность по обеспечению успешной адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза.

**III этап** – оценка результатов деятельности по обеспечению адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза.

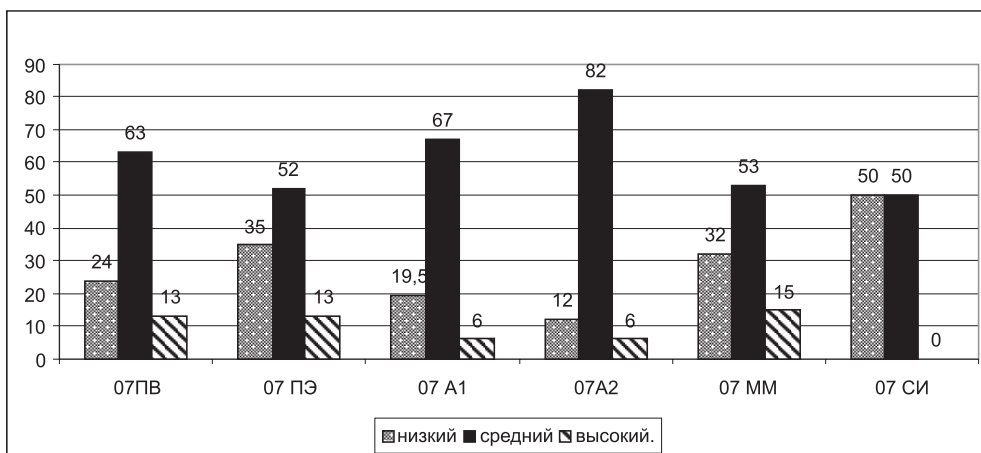
*На первом диагностическом этапе реализации программы специалистами НППЛ при кафедре ППВШ осуществляется деятельность по следующим направлениям:*

- определение исходного уровня адаптированности студентов первого курса и изучение их психологических особенностей, оказывающих влияние на протекание адаптационного процесса в техническом вузе (уровень интеллектуального развития, адекватность самооценки, интернальность-экстернальность, коммуникабельность, тревожность, психодинамические характеристики личности, предпочитаемые стратегии адаптации и др.) [1, 2, 5];
- составление базы данных для индивидуального консультирования, тренинговых занятий, индивидуальных программ развития студентов первого курса;
- выявление педагогического потенциала технологической академии как социокультурной образовательной среды для успешной адаптации студентов-первокурсников;
- изучение объективных и субъективных факторов, вызывающих у студентов первого курса затруднения в процессе адаптации к условиям обучения в техническом вузе;
- разработка модели психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников в период адаптации к образовательному процессу технического вуза.

На первом этапе была проведена диагностика уровня адаптированности по методике Q- sort техника Роджерса студентов первого курса к образовательному процессу в группах 07 А1–2, 07ММ, 07СИ, 07ПЭ, 07ПВ. Общее количество 137 человек. В результате тестирования было установлено, что 28,8% студентов имеют низкий уровень адаптированности и составляют группу риска. Качественный анализ этих результатов позволил выявить ведущие блоки дезадаптации: 26 % – блок «Астения, заниженная самооценка», 15% – блок «Выражение чувств, состояние», 14% – блок «Тревожностно-мнительные черты», 13% – блок «Социальная дезадаптация» и 10% – блок «Неудовлетворенность собой». Утверждения остальных блоков («Пассивная защита», «Дезинтеграция», «Импульсивность», «Девочки, мальчики») занимают незначительный процент выборов. Выявленные в ходе качественного анализа каналы дезадаптации позволят в дальнейшем дифференцировать оказание студентам психолого-педагогической помощи и поддержки (рисунок).

*На втором этапе созидательно-преобразующей деятельности по педагогическому сопровождению адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза осуществляется психолого-педагогическая поддержка студентов, профессорско-преподавательского состава и наставников (кураторов).*





### Уровень адаптированности первокурсников по группам

**Условные обозначения:** специальности: 050501 – профессиональное обучение (ПЭ, ПВ); 080116 – математические методы в экономике (ММ); 100101 – информационный сервис (СИ); 220301 – автоматизация технологических процессов и производств (А1-А2).

Психолого-педагогическая поддержка студентов первого курса в период адаптации к образовательному процессу в технологической академии включает в себя:

- диагностику уровня адаптированности и психологических особенностей студентов первого курса, оказывающих влияние на протекание их адаптационного процесса, и составление базы данных на них;
- оказание помощи обучающимся студентам первого курса, имеющим проблемы в обучении, поведении или общении;
- оказание помощи одаренным студентам первого курса;
- организацию индивидуального и группового психологического консультирования студентов на основе данных диагностики;
- проведение психологических тренинговых занятий со студентами первого курса (развития уверенности в себе, личностного роста, коммуникативных качеств, интеллектуальных способностей, аутогенной тренировки);
- проведение специальных занятий, направленных на формирование у студентов первого курса компонентов учебной деятельности и развитие у них высших психических функций.

*Психолого-педагогическая поддержка профессорско-преподавательского состава в образовательном процессе технического вуза включает в себя следующие направления деятельности:*

- оказание консультативной помощи преподавателям в разработке групповых, индивидуальных образовательных и коррекционно-развивающих программ;
- психологическое просвещение профессорско-преподавательского состава технологической академии (информирование об основных закономерностях протекания адаптационных процессов у студентов, половозрастных

и психологических особенностях юношеского возраста, внутренних и внешних ресурсах их личности, выработке у студентов адекватных стратегий переживания кризисов и т. д.);

– оказание содействия преподавателям в осуществлении взаимодействия со студентами-первокурсниками на основе принципов личностно-ориентированного подхода.

Помимо психолого-педагогической поддержки студентов и профессорско-преподавательского состава в ходе адаптации студентов-первокурсников, на втором этапе реализации программы «Обеспечение адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза» осуществляется оказание помощи наставникам по стимулированию группообразующей деятельности в воспитательной работе технического вуза.

Группообразующая деятельность выступает одним из важнейших условий повышения психологической комфортности среды и успешной социально-психологической адаптации студентов-первокурсников [10]. Она осуществляется через:

– организацию разнообразной, отвечающей актуальным потребностям студентов деятельности (учебной, научно-исследовательской, коммуникативной, досуговой и т. д.);

– использование педагогического потенциала коллективных традиций образовательного учреждения, студенческого самоуправления, общественного мнения и т. д.;

– организацию межгруппового взаимодействия студентов как внутри, так и между институтами по направлениям (учебному, научно-исследовательскому, досуговому);

– разрешение конфликтных ситуаций, формирование умений и навыков бесконфликтного поведения;

– ознакомление студентов-первокурсников с традициями и организацией учебно-воспитательного процесса в технологической академии, правами и обязанностями студента;

– проведение наставниками тематических часов по проблеме адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза.

*На третьем этапе реализации «Программы обеспечения адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза» осуществляется оценка полученных результатов, включающая в себя:*

повторное определение уровня адаптированности студентов первого курса в контрольной и экспериментальной группах;

сравнительный анализ полученных данных;

проведение научно-практического семинара (конференции) по проблеме психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса в период адаптации к образовательному процессу технического вуза;

коррекцию программы «Обеспечение адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза»;

разработку методических рекомендаций и памяток для преподавателей и наставников по проблеме психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза.

Успешная адаптация студента-первокурсника к образовательному процессу выступает важнейшим условием профессионального становления будущего специалиста. Эффективность протекания адаптационных процессов определяется как особенностями индивида (адаптационными способностями), так и особенностями образовательной среды. Для студента адаптация – это, прежде всего самоактуализация в образовательной среде, представителем которой он является. Особенность вуза как среды адаптации заключается в том, что, с одной стороны, высшая школа представляет собой особую социально-психологическую среду, попадая в которую, студент вынужден расстаться с привычными для него реалиями и привыкать к новым условиям. С другой стороны, помимо предоставления для студента-первокурсника нового социального пространства, вуз формирует в своих студентах способность к адаптации в новых условиях, подготавливая своего будущего выпускника к эффективной деятельности в соответствующей профессиональной области.

Сложный, многофакторный характер адаптационного процесса затрудняет разработку комплексной программы сопровождения адаптации студентов-первокурсников. Реализуемая на базе Пензенской государственной технологической академии программа «Обеспечение адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза» разработана с учётом специфики технологической академии как социокультурной образовательной среды и отвечает задачам подготовки творчески компетентной личности будущего инженера.

### **Библиографический список**

1. **Змановская, Е. В.** Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
2. **Колызаева, Н. Г.** Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения: Дис. ... канд. психол. наук / Н. Г. Колызаева. – Л., 1989. – 243 с.
3. **Корепанова, Е. В.** Психологическое сопровождение адаптации первокурсников в диаде «преподаватель – студент»: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Корепанова. – Тамбов, 2003. – 23 с.
4. **Ламарк, Ж.-Б.** Философия зоологии / Ж.-Б. Ламарк. – М.; Л.: Биомедгиз, 1935. – Т. 1. – 330 с.

5. **Мельникова, Н. Н.** Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: Дис. ... канд. психол. наук / Н. Н. Мельникова. – СПб., 1999. – 194 с.
6. **Реан, А. А.** Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан. – СПб.: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 479 с.
7. **Ромм, М. В.** Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект / М. В. Ромм. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.
8. **Савотина, Н. А.** Социальная адаптация личности в условиях студенческой среды: Дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Савотина. – М., 2004. – 212 с.
9. **Серета, Т. В.** Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса: Дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Серета. – Л., 1987. – 212 с.
10. **Хусаинова, Р. Р.** Адаптация студентов к условиям образования в педагогическом вузе посредством группообразующей деятельности: Дис. ... канд. пед. наук / Р. Р. Хусаинова. – Киров, 2005. – 219 с.

УДК 378.02 (+372.851)

*Р. М. Асланов, Н. И. Грачева*

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОМУ АНАЛИЗУ В ПЕДВУЗЕ**

Основные требования реформы высшего образования, проводимой в стране, к качеству подготовки будущих специалистов, предполагают внедрение в образовательный процесс высших учебных заведений научно обоснованных и экспериментально проверенных технологий обучения. На современном этапе именно последние призваны стать источником прогресса в подготовке высококвалифицированных специалистов, помочь совершенствованию существующей российской системы высшего образования в плане подготовки компетентных профессионалов.

Сегодня широко изучаются два основных направления совершенствования образования в целом и в высшей школе в частности: индивидуализация и *дифференциация обучения*. В «Педагогической энциклопедии» даются такие определения: дифференциация обучения – форма организации учебной деятельности, учитывающая склонности, интересы, способности учащихся; *индивидуализация обучения* – организация учебного процесса, при котором выбор способов приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень их развития и способностей к учению [2].

Требования учитывать индивидуальные особенности ребенка в процессе обучения – очень давняя традиция. По исследованиям Ю. З. Гильбуха [1], идеи дифференцированного обучения обозначились в 1832 г. в статье Г. Степанова «О различии способностей». По исследованиям Р. А. Утеевой [4], понятие «дифференциация» зародилось в конце XIX в., в США, истоками которого явились учения: инструментализм (Д. Дьюи) и бихевиоризм (Э. Торндайк).

В работах многих авторов (В. А. Гусева, Г. А. Данилочкиной, Н. С. Колишева, И. М. Смирновой, Р. А. Утеевой, В. К. Шишмаренкова) средством учета индивидуальных особенностей учащихся рассматриваются дифференцированные задания, ориентированные на учет различных совокупностей индивидуальных особенностей, и осуществление дифференцирования по различным основаниям: по виду помощи, оказываемой ученику; по сложности задач, включенных в задание; по последовательности их предъявления, по тематике заданий и т. д.

*Анализ исследований по проблемам дифференциации и индивидуализации в отечественной педагогике позволяет сделать вывод о существовании трёх основных точек зрения на трактовку понятия «дифференциация обучения».*

Согласно первой из них (Н. В. Метельский, Н. Н. Рогановский), дифференциация обучения рассматривается как разделение содержания образования с целью специализации учащихся.

Согласно второй точке зрения (В. М. Монахов, И. Э. Унт), дифференциация обучения – это способ организации учебного процесса, при котором имеет место учёт индивидуально-типологических особенностей учащихся, причём учащиеся для этого объединяются в группы (либо внутри одного класса, либо в отдельные классы).

Третья точка зрения связана с пониманием дифференциации обучения как средства достижения индивидуального подхода (А. А. Бударный, В. А. Гусев, Р. А. Утеева).

Всесторонний анализ понятия «дифференциация обучения» был проведен И. М. Смирновой [3]. В своих работах она рассматривает психологический, педагогический и методический подходы к определению данного понятия, наличие которых обусловлено различием в предметах вышеперечисленных наук. Так, с точки зрения психологии под дифференциацией понимается учет всевозможных индивидуальных особенностей учащихся и создание соответствующих групп, в педагогике под дифференциацией понимается система обучения, отвечающая склонностям учащихся, а в исследованиях по методике под дифференциацией понимается дифференциация учебного процесса.

Различные толкования понятия дифференциации обучения встречаются и в зарубежной педагогике. Сравнивая подходы к определению понятия,

можно сделать вывод о том, что преимущественно дифференциация рассматривается как разделение содержания образования или как способ организации учебного процесса, при котором имеет место учёт индивидуально-типологических особенностей учащихся, которые объединяются для этого в группы.

В современной научной литературе различают дифференциацию в образовании, дифференциацию учебного процесса, дифференциацию в обучении и дифференциацию в обучении предмету.

В профессионально-педагогической подготовке будущего учителя математики можно выделить три направления, в рамках которых может и должна осуществляться его подготовка к дифференцированному обучению учащихся математике: психолого-педагогическая подготовка; предметно-математическая подготовка; методическая подготовка.

Отметим, что целый ряд авторов считает, что методика преподавания математических дисциплин в педагогическом вузе должна служить для студентов – будущих учителей источником методических идей, служащим формированию у них современных методических взглядов и умений и в определенном смысле – образцом, следуя которому они могут в дальнейшем строить свою профессиональную деятельность. Об этом писал ещё Дистервег: «Учитель семинарии не может применять к семинаристу никакого другого способа обучения, кроме того, какой семинарист должен употреблять по отношению к своим ученикам, ибо они применяют не так, как им говорят, чтобы они применяли, а так, как они этому учились и испытали на себе».

Проблемы математической подготовки будущих (и работающих) учителей математики всегда интересовали математиков и деятелей в области математического образования. Этому, в частности, уделяли внимание такие крупные зарубежные математики, как Ф. Клейн, К. Литцман, Р. Курант, Д. Пойа, Х. Фройденталь. Большое значение математической культуре учителей придавали выдающиеся российские и советские математики-педагоги Н. И. Лобачевский, М. В. Остроградский, Б. К. Млодзеевский. И. И. Жегалкин, Н. Н. Лузин, А. Н. Колмогоров, И. В. Арнольд, А. Я. Хинчин, П. С. Новиков, А. И. Мальцев, Б. В. Гнеденко, Н. Я. Виленкин и др., которые читали будущим и работающим учителям лекции, писали для них учебники и научно-популярные книги.

Но изучению проблемы дифференциация обучения в вузах, особенно в предметно-математической подготовке, как показывает опыт и практика работы, уделялось и уделяется в настоящее время еще мало внимания. И. С. Якиманская [5] по этому поводу писала так: «Пока, к сожалению, учебные программы задают лишь объем знаний, умений и навыков, являются своеобразной информационной системой, обязательной для усвоения независимо от индивидуальности каждого студента. Многие из них мало ориентированы на формирование личностных качеств, составляющих



основу профессионального мастерства... Чем раньше будет создана обучающая среда, позволяющая дифференцировать студентов по их способностям, жизненным устремлениям, личностным ценностям, тем быстрее и легче будет происходить процесс их профессионального становления и самоопределения”.

*Таким образом, в математической подготовке студентов педагогических вузов по-прежнему остаются актуальными такие проблемы: 1) низкий уровень владения современным математическим знанием; 2) слабое знание связей между вузовским и школьным курсами математики; 3) приверженность студентов и преподавателей педвузов в основном догматическому и объяснительному типам обучения.*

При дифференцированном обучении математике происходит учет индивидуальных психологических особенностей обучающихся. Проблема выбора индивидуальных особенностей обучающихся, подлежащих учету при дифференцированном обучении математике, является одной из основных в теории дифференцированного обучения и до настоящего времени не существует единого подхода к ее решению. Данная проблема была рассмотрена в работах многих ученых – педагогов (Я. А. Коменский, А. А. Прокопович-Антонский, Н. И. Новиков, И. М. Ястребцов, И. И. Давыдов, К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, П. Ф. Каптерев и др.). Также исследованием индивидуальных различий занимались многие психологи, поэтому конец XIX в. появился новый раздел науки – дифференциальная психология.

Логическим продолжением идеи использования дифференцированных заданий с целью учета индивидуальных особенностей учащихся является идея рассмотрения самостоятельных работ в качестве еще одного такого средства, что и отмечено в исследованиях В. А. Гусева, Е. С. Рабунского, И. Унт и др.

Теория функций комплексного переменного занимает одно из важных мест общепрофессионального блока предметно – математической подготовки федерального компонента. Согласно стандартам математического образования специальности 010100 «Математика», на изучение дисциплины предполагается выделять 200 часов. Согласно учебным планам математического факультета МПГУ, дисциплина вводится в расписание в 5 и 6 семестрах. После окончания курса, объем которого составляет 120 часов, предполагается проведения зачета и экзамена.

Преподавание математических дисциплин на математических и физико-математических факультетах представляет собой средство, обеспечивающее подготовку высококвалифицированных, профессионально подготовленных учителей математики. Проблемы совершенствования профессионально – педагогической, научной и практической направленности подготовки учителя исследовались в трудах Ф. С. Авдеева, В. В. Андреева, Р. М. Асланова, Г. Д. Глейзера, В. А. Гусева, Ю. М. Колягина, Г. Л. Луканкина,

А. Г. Мордковича, Г. И. Саранцева и других. Определяя структуру и содержание курса комплексного анализа, необходимо решить несколько задач: добиться оптимального равновесия между научной полноценностью курса и максимальной доступностью его изложения с учетом реальной математической подготовки студентов; обеспечить взаимосвязь со школьным курсом математики; обеспечить межпредметные связи; отобрать материал для самостоятельной работы студентов с учетом сокращения аудиторного учебного времени. Но традиционно построенный курс комплексного анализа причает большинство студентов несколько формально подходить к изучаемому предмету.

Знакомство с числами, элементарными функциями начинается в школе. Именно там закладываются интуитивные знания о свойствах числа, об элементарных функциях (линейных, дробно-рациональных, показательных, тригонометрических и т. п.). Кроме того, введение начал анализа требует от учителя математики всестороннего знания предела, непрерывности, производной, интеграла и т. д.. Но чтобы грамотно закладывать эти знания, учитель должен освоить их научные основы. Поэтому большое значение при подготовке учителей имеет изучение курса комплексного анализа. Общеизвестно, что комплексный анализ служит не только фундаментом высшего математического образования, но является также тем разделом высшей математики, с которого могут быть обозримы и объяснены основы элементарной математики, составляющие базовый школьный курс математики. Комплексный анализ преследует цель построения логической и естественной классификации функций, а также углубленного изучения понятия числа и различных классов функций. При изучении комплексного анализа в педагогическом вузе необходимо сделать акцент на выявлении и использовании студентами закономерностей развития научных теорий, а также правил научного поиска. При этом студенты вовлекаются в процесс создания теории, учатся прогнозировать ее развитие, организовывать исследовательскую деятельность. Изучение комплексного анализа позволяет совершенствовать математическую подготовку и развивать методические умения и навыки будущего учителя математики. Именно при изучении комплексного анализа студент должен находить ответы на чрезвычайно важные вопросы школьного курса математики.

*Рассмотрим проблему организации дифференцированной самостоятельной работы при изучении некоторых тем комплексного анализа (комплексная плоскость, функции комплексного переменного, интегрирование функций комплексного переменного).*

После изучения каждой из названных выше тем студентам дается задание изучить этот материал по школьному учебнику с точки зрения теории функций комплексного переменного, проанализировать корректность и необходимость определений, место и назначение теорем. По этому материалу

принимается индивидуальная отчетность. Затем студентам предлагается ответить на все эти вопросы, следующие после каждой главы школьного учебника, и решить задачи по этой теме, приведя алгоритмы их решения, теоретическое обоснование каждого шага алгоритма и все возможные способы их решения при наличии таковых. Эти два задания должны быть выполнены всеми студентами, и те из них, которые укладываются в отведенное для отчетности время, относятся к первой группе и получают следующие задания творческого и эвристического характера: определить место и значение изучаемого раздела во всем курсе школьного курса алгебры и начал анализа, предложить другие доказательства теорем школьного курса, найти исторический материал, имена математиков. Остальные студенты получают рекомендации по использованию литературы, консультации, помощь в решении задач и усвоении теоретического материала и, в свою очередь делятся на группы в зависимости от времени, которое потребовалось для выполнения задания. В процессе работы создаются три или четыре группы, что зависит также и от изучаемого раздела.

Как показывает опыт, такие задания способствуют лучшему пониманию материала курса теории функций комплексного переменного, повышению интереса к изучению этой дисциплины, накоплению дополнительного материала по той или иной теме, который может пригодиться в будущей работе, снимают страх перед школьными учебниками, а также дают возможность использовать рейтинговую систему при оценке знаний студентов.

Остановимся на элементах организации уровневой самостоятельной работы при изучении некоторых тем, например, комплексная плоскость. По мере изучения темы «Поле комплексных чисел» студентам дается задание выбрать из школьного учебника [6] задания по следующим темам: алгебраическая форма комплексного числа, тригонометрическая форма комплексного числа. Все задачи необходимо классифицировать на группы по признаку формирования умений: действия над числами (сложение, вычитание, умножение, деление, возведение в степень, извлечение корня) в алгебраической (тригонометрической) форме; переход от алгебраической (тригонометрической) формы комплексного числа к тригонометрической (алгебраической); переход от декартовых (полярных) координат точки комплексной плоскости к полярным (декартовым); геометрический смысл операций сложения и вычитания комплексных чисел. Далее дается задание составить индивидуальные задания разного уровня, позволяющие сформировать навыки выполнения операций в поле комплексных чисел.

На практических занятиях анализируются задачи, решение которых представлено в учебнике, обсуждаются способы решения некоторых задач с обоснованием того или иного варианта решения задачи, выявляются формируемые умения, определяется уровень сложности задания. Также на прак-

тических занятиях анализируются составленные студентами задания по аналогичному плану.

По этому разделу предусмотрено провести вариативные индивидуальные работы по решению задач, содержащие задания на оценку уровня навыков выполнения операций в поле комплексных чисел, используя различные формы записи комплексного числа. Приведем пример такого задания [7].

Для студентов третьей группы (низкий уровень сложности).

1. Найти значение выражения

$$2 - 3i + 2(-i)^7$$

и записать результат в виде комплексного числа (по определению), а также в алгебраической, тригонометрической, экспоненциальной формах.

2. Изобразить геометрический образ, задаваемый уравнением

$$\left| \frac{z-3}{z+1} \right| = 2$$

3. Доказать тождество

$$\overline{(z^n)} = (\bar{z})^n \quad (n=1,2,3, \dots),$$

используя алгебраическую или тригонометрическую формы комплексного числа.

Для студентов второй группы (средний уровень сложности).

1. Найти значение выражения

$$\frac{2 - 2(-i)^7}{3 - i}$$

и указать для результата четыре формы записи.

2. Указать и изобразить геометрический образ, задаваемый уравнением

$$|z - 2| + |z + 2| = 6$$

3. Доказать тождество

$$\overline{(z_1 \cdot z_2)} = \bar{z}_1 \cdot \bar{z}_2,$$

используя 1) алгебраическую форму комплексного числа;

2) тригонометрическую форму комплексного числа.

Для студентов первой группы (высокий уровень сложности).

1. Найти значение выражения

$$\frac{(1+i)^5}{(1-i)^3}$$

и указать для результата всевозможные формы записи.

2. Найти и изобразить множество точек, удовлетворяющих соотношению

$$|z - i| - |z + i| \geq 4 .$$

3. Доказать тождество

$$\overline{\left( \frac{z_1}{z_2} \right)} = \frac{\bar{z}_1}{\bar{z}_2} \quad (\bar{z}_2 \neq 0) ,$$

используя 1) алгебраическую форму комплексного числа;

2) тригонометрическую форму комплексного числа.

Тема «Теорема Коши. Интеграл Коши» имеет большое значение в подготовке учителей математики, которые в большинстве своем испытывают серьезные трудности, проводя первые уроки по темам, содержащим элементы математического анализа, и сводя их к простому перечислению теорем и дублированию учебника, и то не очень грамотному. В связи с этим самостоятельная работа студентов при изучении этой темы носит специфический характер, сводящийся к написанию рефератов, курсовых работ, подготовке сообщений для семинарских занятий, к разработке внеклассных мероприятий, кружковых и факультативных занятий, а в дальнейшем к написанию дипломных работ. В этих заданиях студенты отвечают на такие вопросы: анализ теоретического материала по данной теме различных учебников алгебры и начал анализа; связь школьного изложения теории интегрального исчисления с вузовским изложением; различные подходы к изложению теории неопределенного и определенного интегралов в пособиях для высшей школы; развитие понятия «Интеграл» в курсе изучения математических дисциплин высшей школы. Первые два вопроса являются обязательными для всех студентов, остальные предлагаются только тем, кто хорошо и вовремя справился с первым заданием. Второе задание является объемным, но носит реферативный характер, весь материал можно найти в учебниках, монографиях, и он пополняет копилку учителя математики. Первые вопросы, хотя и обязательны для всех, носят творческий характер. Далеко не каждый студент сможет корректно установить связь школьного изложения теории определенного интеграла с вузовским изложением. В поисках ответов на эти вопросы необходимо пользоваться учебными пособиями, научной и методической литературой, периодическими изданиями, помощью преподавателя, но без этой работы, без навыков такой исследовательской

деятельности не состоится учитель, критически и творчески относящийся к любому учебнику.

Такие разделы теории функций комплексного переменного, как «Функции комплексного переменного», «Разложение аналитических функций в степенной ряд» непосредственного выхода в школьную программу не имеют, но их материал может послужить основой для разработки кружковых и факультативных занятий. Также материал выполненных индивидуальных заданий по вышеперечисленным темам может послужить хорошей основой при дальнейшей подготовке по специальности «Магистр физико-математического образования», специализация «Преподаватель высшей школы».

Проводя аналогичную индивидуальную самостоятельную работу по каждой теме, можно добиться того, что студенты будут лучше усваивать изучаемый материал, будут заинтересованы в его изучении посредством осознания школьного курса алгебры и начал анализа.

#### Библиографический список

1. **Гильбух, Ю. З.** Идеи дифференцированного обучения в отечественной педагогике // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 46–53
2. **Педагогический** энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: БРЭ, 2002.
3. **Смирнова, И. М.** Педагогика геометрии: Монография. – М.: Прометей, 2004.
4. **Утеева, Р. А.** Дифференциация математического образования в школе и в вузе / Актуальные проблемы математики, информатики и образования. М. – 2007.
5. **Якиманская, И. С.** Формирование интеллектуальных умений и навыков в процессе производственного обучения // Советская педагогика. – 1986. – № 3.
6. **Виленкин, Н. Я.** и др. Алгебра и математический анализ. 11 кл.: Учеб. пособие для шк. и кл. с углубленным изучением математики. – М.: Мнемозина, 2003.
7. **Евграфов, М. А., Сидоров Ю. В., Шабунин М. И., Бежанов К. А.** Сборник задач по теории аналитических функций. – М.: Наука, 1972



РАЗДЕЛ III  
**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ  
ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

---

УДК 37:008

*С. Н. Батракова*

**ПРОБЛЕМА ЕДИНЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ С КУЛЬТУРОЙ**

Современные условия существования школьного дела противоречивы: они позволяют школьной жизни развиваться во всех направлениях и одновременно тормозят ее развитие. И у нас, и за рубежом школьное дело испытывает это противоречие, хотя условия и характер его (противоречия) протекания различны. Общая тенденция совершенствования однако просматривается: это ориентация учебного процесса, и педагогического процесса в целом, на единение с культурой через различные формы культуросообразности.

Однако «школьные» и вообще специальные (специализированные) формы педагогического воздействия при всем их тяготении к культуросообразности детерминированы научно-методической парадигмой, принятой сообществом ученых-методистов в качестве оптимальной для данного исторического времени, общества, культуры. В значительной степени эта парадигма накладывает отпечаток и на содержание педагогического процесса как процесса формирования личности. В этих условиях возникает необходимость пересмотреть состав и содержание педагогической мысли, педагогической деятельности, педагогического знания.

Изменилась социокультурная ситуация – так объясняют некоторые ученые-педагоги смысл тех обстоятельств и условий, в которых живет и работает современная школа. И с этим можно согласиться. Но главное, что, на наш взгляд, следует понять и осмыслить – это изменение статуса педагогической науки. В последние десятилетия исподволь и постепенно педагогика расширила границы и возможности частной науки, какой она была определена методологией, базирующейся на достижениях и идеалах естествознания. А поскольку это было так, она сама себя сознавала наукой частной и исходила при решении многих поистине фундаментальных по своей значимости общечеловеческих проблем из своего частнонаучного «предназначения». Но постепенно брали верх «внутринаучные» потребности, возможности и нужды, и педагогическое мышление начинало расширять область своего исследования и свои методологические возможности.

Многими учеными сегодня осознается необходимость теоретического подхода (разумеется, в виде многообразных теоретико-педагогических исследований) к познанию исторического и культурного, а также

историко-культурного и культурологического становления и образования личности. Нам представляется, что только на этих путях и в связях с этими научными дисциплинами в первую очередь педагогика и история педагогики могут обрести полноценную и фундаментальную педагогическую антропологию.

Целесообразным в такой ситуации является культурологический подход, так как он направлен на углубление педагогической науки, сближение ее с теми культурными процессами, которые интегрируют в культурное целое проблемы науки, искусства, морали, права, религии и т. п. И среди многих исследователей «культуротворческая модель» построения образовательного пространства школы, ориентированная на становление личности подростка, предстает как важнейшая стратегия современного образования (А. П. Валицкая).

Образование личности является сущностью педагогического процесса, на каком бы уровне его целостной системы мы ни остановились. Система педагогического процесса охватывает жизнь человека как представителя определенного общества и включает в себя различные подсистемы: адаптивно-приспособительные, имитационные, игровые и другие деятельные процессы социализации индивида. Человек приобщается к активной социальной жизнедеятельности, и в этом ему оказывает содействие тот срез социального общения, который мы относим к собственно педагогическому процессу. Последний включает в себя все средства, разработанные культурой, в направлении образования личности. В этом смысле можно говорить о внутренней педагогичности культуры. Культура отнюдь не свободна от своей педагогической миссии, – напротив, педагогическая направленность является ее сущностным ядром, нервной системой, пронизывающей все сферы и области ее существования.

Выявление (уяснение, понимание) содержания образовательного процесса как социокультурного явления осложняется многими обстоятельствами. Прежде всего следует напомнить о сложности самого объекта – процессов преобразования и преобразования, разлитостью и размытостью самого поля, где происходят эти процессы.

Далее, это направленность педагогического процесса на эмпирический уровень и стремление к результативности, которая зачастую проявляется в поисках технологических решений. Такие установки педагогов носят преимущественно прагматический характер, а их абсолютизация отодвигает в сторону сверхзадачи формирования личности. В результате ученик, личностный потенциал которого по-настоящему не задействован, остается лишь «учебным человеком» (К. Д. Ушинский). Его личностное самоопределение, если и предполагается, то в заранее ограниченной учебной программой деятельности, идеологически и культурно заданном пространстве. Учитель, который в свою очередь нередко выступает только как специалист,

обладающий знанием «своего предмета» и методами его передачи учащимся, приходит к «полному забвению воспитательной проблематики» (К. Г. Юнг).

Наконец, это научное устремление к терминологической строгости (объективности) и однозначности рекомендаций, которые зачастую не «схватывают» педагогическую реальность в том ее аспекте, который одухотворяет все структуры образовательного процесса, пронизывает их личностным началом. Здесь уместно процитировать суждение современного специалиста в области науковедения Е. Б. Рашковского, который пишет: »Как ни ценны разработанные в мире точных и естественных наук логические, экспериментальные и количественные методы, как ни ценно их внедрение в область гуманитарных, однако в лоне последних они оказываются необходимыми, но недостаточными. В лоне гуманитарии эти методы требуют какого-то «пересчета» на человеческую реальность, какого-то мировоззренческого переосмысления» [5, с. 41].

Для педагогики особо значимыми являются исследования по философии культуры, которые выявляют ее человекотворческую направленность, механизмы становления личности, способы ее преобразования и совершенствования. Важнейший процесс образования посредством общения с культурными феноменами постепенно переходит в процесс преобразования, пересмотра его (образования) достижений и побуждает личность к творчеству.

Изучению связи образования, формирования личности с культурой способствуют труды отечественных философов (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Н. А. Бердяев, О. В. Долженко и др.), психологов (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, С. Л. Рубинштейн и др.) и педагогов (Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, Ю. В. Сенько, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.).

Понятие культуры, рассматриваемое в культурологии и философии культуры под разным углом зрения (культура – общество, культура – природа, культура – деятельность), в педагогическом исследовании понимается в соотнесенности с проблемой человека, его приобщенности к духовной сущности мира. «Посредством культуры, – утверждают философы, – индивид приобщается не к природной, а к духовной сущности мира, которая и образует его субстанциальную основу. Поскольку такое приобщение возможно лишь в сознании, мышлении, постольку весь смысл «образования» и «просвещения» индивидов, все содержание их культурного развития заключается в поднятии их единичности и особенности до всеобщности мышления» [6, с. 41].

Культура в этом плане предстает созидательным смысложизненным диалогом философии, науки, искусства, религии, этики. В условиях крушения официальной политической идеологии, в рамках которой формировались философско-методологические и мировоззренческие парадигмы для всех видов деятельности и сфер сознания, возникает круг проблем, среди

которых едва ли не первое место занимает проблема отношения педагогической науки к философии как методологии, а отсюда и проблема связи педагогики и культуры. Нам представляется, что сознательная постановка и решение этих проблем может послужить серьезной основой для обсуждения вопроса о методологическом оснащении учителя в современной жизни. Это требует от педагога особого вхождения в контекст общечеловеческой культуры, уделяя внимание различным философским системам, трансформированным в живописи, музыке, художественной литературе, различных коммуникативных системах. Ведь именно в них происходит встреча универсального, всеобщего и уникального, особенного.

Входя в контекст общечеловеческой культуры, педагог постоянно ищет и находит здесь свой педагогический интерес широкого диалога различных философских и культурологических\* воззрений, сфер культуры и т. д. Таким образом, и на эмпирическом уровне формируются культурологические основания образовательного процесса. Однако эти основания должны быть осмыслены теоретико-методологически, приобрести системный характер, чтобы учитель получил реальную возможность решать проблемы обучения и воспитания личности.

Какие представления о культуре способствуют пониманию ее значения для образования, формирования человека. Так, социально-философское определение культуры утверждает: «Культура – это производство самого человека во всем богатстве и многосторонности его общественных связей и отношений, во всей целостности его бытия» [В. М. Межуев, 4, с. 38]. Как видим, в данном определении «производство» (становление) человека зависит от степени и глубины включенности в систему общественных связей и отношений. В определении другого философа подчеркивается человекообразующая роль культуры, которая «выражает особую, смысловую направленность» на формирование отношений человека в системе «человек – мир» [В. П. Иванов, 3, с. 52]. В логике исследования автор уделяет главное внимание формированию мировоззрения человека (что, без сомнения, важно), однако, развивая позиции автора, полагаем, что стоит обратить внимание на более тонкие и сложные по способам формирования и способам проявления «уровни» отношений, как-то: мироощущение, мировосприятие, мирочувствование, отражающие конкретно-чувственный, эмоциональный характер видения явлений мира человека, тем более, что педагогические возможности культурных феноменов в этом направлении безграничны.

Для педагогического взгляда на культуру особо значимым является то, что ее человекосозидающий смысл заключается в отражении в своих творениях (произведениях) неповторимого мира личности и что открывается

---

\* Культурологические воззрения – это понимание чужой культуры и ее интерпретация для современников. «Перед культурологом, – пишет В. П. Иванов, – стоит внутренне противоречивая задача – объяснить для себя то, что имеет смысл только для других, т. е. представителей иной культуры [3, с. 156].

он при условии личностного – активного, творческого восприятия, эмоционального постижения (Н. С. Злобин).

Наконец, для исследования культурологических оснований образовательного процесса невозможно не учитывать концепцию культуры философа и культуролога В. С. Библера, в которой отражена педагогическая сущность культуры, выражающаяся в направленности на личность, ее самодетерминацию в пространстве культуры.

«Культура, – согласно одному из определений Библера, – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления; то есть культура – это форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности» [2, с. 289].

В контексте его понимания культуры чрезвычайно важна идея диалога. По утверждению Библера, существует внутренняя связь идеи диалога с идеей сознания и самосознания и далее – с идеей личности. Диалог человека с другим или собой как другим является своеобразным механизмом выявления, формирования собственно человеческого в человеке. А диалогическое мышление – это мышление о человеке, это гуманитарное мышление. В образовательной практике диалог противостоит монологизму с его знаниецентристскими установками и естественнонаучным (логико-понятийным) мышлением. Предметом монологического рассмотрения может быть только «вещь», но не человек. И индивидуальность познающего (его видение, понимание, отношение), как правило, не востребована. По мысли Э. Фромма, человек в этом случае равен себе, он «реалист», т.к. «не способен оживить свое восприятие изнутри» [8, с. 90].

Какое же место занимает педагогический процесс в культуре, общественной жизни в целом, если культуру понимать в библеровском смысле? Нам представляется, что ответ на наш вопрос лежит в плоскости рассмотрения педагогического процесса как определенной самостоятельной и в то же время неотделимой от целостной системы субкультуры. Полностью входя и свободно растворяясь в классических культурах, педагогический процесс по мере профессионализации педагогической деятельности все более отчетливо обособляется в систему особой профессионально-общественной культуры. Взаимодействие с целостной культурой наиболее активно определяется педагогической культурой через посредство социально-педагогической деятельности и, естественно, путем обращения к наукам, адаптированным, однако, применительно к учебному процессу.

Как субкультура педагогическая культура определяется в процессе диалога в первую очередь и главным образом с педагогическим знанием, что придает ей явные черты наукосообразности. Это не означает абсолютной изоляции педагогической культуры от тех культурных процессов, которые характерны для культуры как целостной системы, тем более в том

понимании культуры как «самодетерминации индивида в горизонте личности» (Библер), которые мы разделяем. И все же следует особо подчеркнуть известную консервативность педагогической культуры, ее известное отставание от целостной социокультурной динамики и опять же известные вялотекущие попытки утвердиться в культуре через систему «новой» плюралистической образованности. Единственно, на что следовало бы обратить внимание педагогической субкультуре и на что она должного внимания до сих пор не обращает, – это огромный неиспользованный до сих пор потенциал педагогического процесса как процесса образования личности.

В известном (образующем личность) смысле педагогическая деятельность является квинтэссенцией культуры, а культура выражает в различных формах и отношениях педагогическое начало, свой педагогический потенциал. В различные исторические периоды развития, движения и изменения всечеловеческой культуры этот потенциал носил различный характер и различно проявлялся в социокультурной целостности.

Социальная история и история культуры свидетельствуют о непрерывной и напряженной связи проблем воспитания и образования человека и всех других задач, которые стояли и стоят перед системой культуры. Тем не менее можно с уверенностью сказать, что едва ли не каждая из многообразных всечеловеческих культур осознавала проблемы образования и воспитания человека как центральные, решение которых лежит в основе всех других культурных и социальных задач и намерений.

Эти отношения и этот план взаимовлияний был осознан и историей педагогики, которая, начиная свой анализ исторического развития педагогической деятельности и мысли со времен античности, не могла не отметить той тесной связи, почти совпадения социальной педагогики и педагогики как специальной дисциплины и деятельности (С. И. Гессен, Г. Е. Жураковский, П. Ф. Каптерев, П. Монро, К. Д. Ушинский и др.).

Такое совпадение и тесное взаимодействие педагогики в широком смысле и понимании воспитательно-образовательного влияния на человека и педагогики в смысле узкого и специального целенаправленного воздействия просуществовало в своих изначальных формах многие столетия и определило тем самым на много столетий вперед рассматриваемые отношения. В этом контексте педагогическая деятельность постепенно развивалась как самостоятельная, специфическая и специальная область, нацеленная на свободное формулирование своих задач и целей, разработку своих методов и форм воздействия, институционализируясь и обустроиваясь согласно своим представлениям об идеальной организации целостного процесса воспитания и образования.

Значительный круг проблем современной истории и теории педагогической мысли и практики актуальнейшим образом связан с проблемами адекватной историко-теоретической реконструкции того продолжительного



периода в развитии педагогики, для которого характерно единство обеих тенденций: тенденции взаимодействия и плодотворного сотрудничества социальной и специальной педагогической практики и мысли и одновременно тенденции освобождения педагогики от внешних (или осмысляемых как таковые) влияний и ее самоопределения на различных, исторически сменяемых друг друга основаниях. В качестве таких оснований могли выступать и подчас выступали с достаточной степенью очевидности риторика, искусство, философско-религиозные представления и формы организации, наконец, уже в Новое время те или иные научные представления и научные идеалы. Самоопределение педагогической деятельности (как практической, так и теоретической) осуществлялось в различные исторические периоды с опорой на те или иные сферы (или области) культуры, причем выбор определенной сферы зависел от ее актуализации в социальной практике соответствующего периода.

Вместе с тем актуальная для того или иного периода культурной жизни сфера или область культуры выражала и специфически преломляла в себе интересы всей культуры, культуры в ее целостности. Это были интересы и ориентиры общественного целого, но выраженные в специфическом виде, в форме наиболее развитого и влиятельного вида деятельности. История педагогики, с одной стороны, и история культуры, с другой, дают возможность проследить за этим процессом становления одновременно как педагогической специализации, так и педагогической универсализации в лице целостной системы культуры.

В исследовании процессов воспитания и образования сегодня утверждается культурологический подход, при котором гуманитарный смыслоформирующий аспект выступает на первый план. Этот подход развивается в контексте и направлении развития современной науки и культуры в целом, что предполагает изменения в сознании и мышлении человека. Культурологический подход к осмыслению педагогического процесса – это не столько вопрос новых техник и технологий (хотя и это имеет место, но не в первую очередь), а прежде всего мировоззрения педагога, методологического осмысления им педагогических реалий и неразрывно связанного с этим его профессионального и личностного развития.

Этот подход означает, как утверждает культуролог Л. М. Баткин, «особый угол зрения» ко всякого рода духовной деятельности и отношений человека, «строящихся вокруг некоего смысла» и рассматриваемых «со стороны понятия культуры» [1, с. 303–304]. Для нас важно, что ученый рассматривает культуру со стороны ее человекоформирующего потенциала. «Онтологически культура не что иное, как внесение в мир смысла, и уже одним этим изменение мира и самоизменение субъекта культуры» [1, с. 305]. Иначе, культурологический подход означает, что образовательный процесс в целом и в его отдельных компонентах (содержание образования, методы его

передачи, формы общения и т. д. и т. п.) рассматриваются в аспекте смыслообразующих, смыслоформирующих начал. Творчество смыслов, которое, по Л. М. Баткину, предстает как «встречный отклик» (толкование, вопрошание, согласие, удивление и т. п.), составляет суть постижения культурного феномена, становящегося объектом внимания. Для нас значимость культурологического подхода в противовес (а точнее, в дополнение) научно-педагогическому анализу и осуществлению образовательного процесса с его абсолютизацией установок на учебно-научное знание и отсюда неизбежное отчуждение от человека, заключается в том, что он развивает, делает акцент на тех сторонах предмета изучения, которые обнажают духовную (эмоционально-нравственную, эстетическую и др.) суть явления, открывает его смысл для человека.

Серьезной опорой для перестройки образования в культурологическом плане является монография С. И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», представляющая глубокое, основанное на обширном знании образовательных процессов, укорененное в истории педагогики и культуры исследование. Анализ ученым многих педагогических идей, теорий демонстрирует родство педагогики с культурой в их устремленности к свободному росту личности, развитию в ней творческого начала. Основная мысль, сквозной линией проходящая через весь труд, состоит в утверждении органичной связи становления личности с «заданиями культуры», которые возвышают личность, но это возвышение, «высветление» личности происходит через большее, высшее, чем она сама, начало, а именно – духовную жизнь человечества.

Между тем философско-методологические положения о связи формирования личности с культурой, высказанные выдающимся ученым, требуют теоретико-педагогического прочтения и научно-методической конкретизации. Сегодня как никогда осознается необходимость моделирования образовательного процесса, органически реализующего свободные, творческие проявления посредством пронизанности культурой всей педагогической деятельности.

Вопрос о необходимости обращения педагогики к культуре, а, скорее, к культурологии уже ставился и неоднократно. Достаточно сослаться на сборники, посвященные формированию личности учителя, регулярно выходящие в МГПУ и на статьи их авторов, действительно предпринимающих попытки разобраться в проблематике становления личности в аспекте педагогической науки. При этом в ряде работ достаточно серьезно оцениваются перспективные возможности педагогики в ее совместной и всеобщей устремленности в решении проблематики личности с другими дисциплинами. Прежде всего в качестве других выступают «родственные» ей история педагогики, история и теория психологии, история и теория культуры и культу-

рология. Педагогический процесс в аспекте этих связей предстает в извечной своей проблематичности, незавершенности, открытости [7].

Развивая идею культурологического подхода как весьма плодотворную, нельзя, на наш взгляд, ее абсолютизировать как способную решить все многосложные задачи обучения и воспитания. Мы обязаны не забывать о наукообразности образования. Образование должно соответствовать не только культуре, но оно есть одно из проявлений научного подхода, научного поиска, научного содержания. Образование, соответствующее культурным ценностям, просто невозможно без науки, так как кроме того, что наука входит в состав этих ценностей, она в своей теоретической основе является формой, одной из форм самосознания, и образования, и культуры.

Разрабатываемый сегодня в философско-методологическом плане культурологический подход не исключает деятельностного и системного, а наоборот, предполагает их. Считаем, что системный и деятельностный подходы с необходимостью должны быть продолжены и «растворены» в личностном подходе с преобладанием последнего, поскольку в педагогическом исследовании нет субъектно-объектных отношений, а все отношения субъект-субъектного характера проходят через контекст личностного отношения. И все-таки следует подчеркнуть преимущества культурологического подхода, при котором в силу его специфики учитываются («схватываются») такие важные структуры личности, как бессознательное, сверхсознательное, подсознательное (П. В. Симонов, Э. Фромм, К. Г. Юнг, И. Е. Шварц и др.). Мы обозначили бы этот подход как личностно-культурологический.

Намеченный в основных своих характеристиках и интенциях, культурологический подход, его реализация требует значительных духовных усилий и творческих напряжений со стороны участников педагогического процесса: и педагога, и ученика. И это естественно: ведь речь идет о постижении культурно-экзистенциальных смыслов жизни и неизбежно сопровождающих его проблемах, в том числе судьбоносного характера, которые обращены к личности, ее внутреннему душевно-духовному миру.

Обобщая все вышесказанное, полагаем, что современный педагогический процесс – это процесс, в котором человек и культура в поисках взаимосоответствия обращаются к гуманитарным наукам, к педагогическому знанию, к психологии и началам антропологических представлений. Педагогическая наука нашего времени ставит вопрос о взаимосоответствии образования и культуры. И тот, и другой аспекты одинаково актуальны и коренятся в действительной проблематике системы «культура – человек – образование».

### Библиографический список

1. **Баткин, Л. М.** О некоторых условиях культурологического подхода // Античная культура и современная наука. – М., 1985.
2. **Библер, В. С.** От наукоучения – к логике культуры. – М., 1991.

3. **Иванов, В. П.** Человеческая деятельность – познание – искусство. – Киев, 1977.
4. **Межуев, В. М.** Культура и история. – М., 1977.
5. **Рашковский, Е. Б.** Науковедение и Восток. – М., 1980.
6. **Философия культуры.** – М., 1980.
7. **Формирование профессиональной культуры учителя** / под ред. В. А. Сластинина. – М., 1993.
8. **Фромм, Э.** Человек для себя. – М., 1992.

## РАЗДЕЛ IV ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

---

*А. Д. Кулик*

### **ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНО-КАЛЕНДАРНЫХ ПЛАНОВ ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ. ГУМАНИТАРНЫЙ ПРОФИЛЬ. ПРЕДВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА.**

Язык специальности – одна из важнейших составляющих современного процесса обучения русскому языку иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки.

Предлагаемый календарно-тематический план обеспечивает обучение русскому языку по следующим направлениям гуманитарного профиля обучения: «Международные отношения», «Политология», «История», «Юриспруденция», «Муниципальное управление», «Философия», «Социология», «Связи с общественностью» (PR), «Филология», «Журналистика», «Лингвистика», «Психология», «Искусство и гуманитарные науки», «Экономика», «Гостиничный бизнес и туризм».

Отбор учебного материала осуществляется на основе существующих в настоящее время нормативных документов, в частности таких, как «Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень» [1]; «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)» [2]. Причём «Образовательная программа ...» и «Требования ...» сформулированы как для общего владения языком, так и для владения языком специальности.

Предлагаемый учебно-календарный план учитывает взаимосвязанное обучение аспектам языка и видам речевой деятельности для формирования у иностранных учащихся общенаучной, общепрофессиональной и коммуникативной компетенций в учебно-профессиональной сфере общения.

Если на начальном этапе ведущую функцию – формирование коммуникативной компетенции – реализуют в процессе передачи предметных знаний и формирования навыков и умений, то на последующих этапах ведущей становится функция формирования общепрофессиональной компетенции, которую реализуют в процессе продолжающегося формирования коммуникативной компетенции.

В действующем учебно-календарном плане в качестве текстового материала выступают адаптированные учебные тексты общеобразовательных

дисциплин, в частности, тексты по всеобщей истории, географии, экономике и т. д.

Начало занятий по научному стилю речи (НСР) зависит от сроков ввода общеобразовательных предметов, от направлений, что отражено в плане распределения учебного времени факультета.

Изучение НСР начинается, например, в группах экономического направления с пятой учебной недели по четыре часа, а с седьмой недели количество часов увеличивается до шести в неделю. В группах, обучающихся по направлениям «Государственное управление», «Социология», «Философия», – с седьмой недели по четыре часа, а с девятой недели по шесть часов.

В группах, обучающихся по направлениям «Международные отношения», «Политология», «История», «Юриспруденция», «Журналистика», «Лингвистика», «Филология», «Психология», «Искусство и гуманитарные науки», изучение НСР вводится с девятой недели (количество часов варьируется).

На наш взгляд, начало занятий по научному стилю речи (НСР) является дискуссионным. Оно не только зависит от сроков ввода общеобразовательных предметов, от направлений, но от учёта особенностей начального этапа обучения и от системно-методического обеспечения общенаучных дисциплин. Нами предлагается введение НСР по направлениям «Международные отношения», «Политология», «Юриспруденция» с четвертой недели обучения по два часа. Тогда возникает необходимость пересмотра плана распределения учебного времени факультета.

В качестве текстового материала можно использовать адаптированные учебные тексты не только по всеобщей истории, но и тексты по истории России, философии.

Учебно-календарные планы по НСР на базовом и I сертификационном уровнях предвузовской подготовки представляют собой понедельное и почасовое распределение материала. Выделяются разделы: «Лексическая тема», «Грамматическая тема», «Аудирование», «Говорение», «Чтение», «Письмо», «Контрольные работы», «Языковые знания», «Коммуникативно-функциональные блоки», «Базисные понятия», «Базисные методы», «Межпредметные понятия».

В разделе «Лексическая тема» в зависимости от направления и уровня обучения варьируются общенаучные и общепрофессиональные темы, которые позволяют реализовать принцип профессиональной направленности обучения.

В разделе «Грамматическая тема» выделены характерные грамматические темы языка специальности. Возможно ограничение одним из аспектов обучения русскому языку (общему владению языком или научному стилю речи) по усмотрению преподавателя следующих грамматических тем:

*Существительные.* Родительный, именительный винительный падежи.



*Глагол.* 3-ье лицо, единственное и множественное число; 1-ое лицо множественное число, несовершенный вид, настоящее время.

*Причастия.* Краткая форма страдательных причастий.

*Деепричастия.*

*Предлоги* (отыменные, производные) (например, в течение, в результате).

*Пассивные конструкции* с глаголами на – ся.

*Безличные предложения.*

*Неопределённо-личные предложения.*

*Сложноподчинённые предложения с придаточными условия и причины.*

*Вводные слова и предложения.*

В разделах «Языковые знания» и «Коммуникативно-функциональные блоки» внимание студентов концентрируется на языковом материале, демонстрирующем специфику научного текста в любой области знаний (терминологическая лексика и лексико-грамматические конструкции, образующие коммуникативно-функциональные блоки), которые формируют языковую компетенцию и профессионально-коммуникативные навыки и умения.

Объём языковых знаний по НСР определяется образовательным стандартом и создаваемыми на его основе программами обучения. Показателем уровня владения учащимися языковыми знаниями является языковая компетенция в избранной области знаний. Как известно, характерной особенностью НСР является наличие терминов, которые обозначают понятия и обеспечивают научную точность изложения. Поэтому, как нам кажется, присутствие их оправдано в разделе «Языковые знания».

В разделе «Коммуникативно-функциональные блоки» акцент делается на характерные для НСР конструкции, которые представлены в системе.

В разделах «Аудирование», «Говорение», «Чтение», «Письмо» предъявлены задания по адаптированным текстам общенаучной тематики, построенным с учётом лексико-грамматического материала, соответствующего данному уровню.

Поэтапный контроль осуществляется по мере завершения изучения определённых тем. Он позволяет судить об эффективности овладения конкретным разделом программного материала.

Итоговый контроль направлен на установление уровня владения языком, который был достигнут в результате усвоения большого по объёму материала. В конце I и II семестров проводится итоговая контрольная работа по НСР, которая является зачётной и включает в себя комплексную проверку формирования навыков и умений в письменной (тест) и устной (чтение и пересказ текста общенаучной / общепрофессиональной тематики) речи.

Выделение разделов «Базисные понятия и методы» обосновано необходимостью предъявления системного описания структуры содержания образования как технологического инструмента системной ориентировки

учащихся в учебной дисциплине уже в начале изучения курса, а также необходимостью формирования информационного канала.

«Словарь методических терминов» так определяет содержание обучения научным дисциплинам: «Содержание обучения иностранному языку принципиально отличается от содержания обучения научным дисциплинам. Для последних основу содержания обучения составляет усвоение *понятий*, приобретение знаний, в то время как при обучении иностранному языку главное – приобретение речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность практического пользования языком». [3, с. 327]

Выделение раздела «Межпредметные понятия» отражает предметно-языковую координацию, способствует формированию модуля и целостной системы знаний, организует межпредметную координацию, обеспечивает преемственность между предвузовским и вузовским этапами обучения.

Таким образом, при составлении учебно-календарных планов по научному стилю речи наряду с сохранением таких традиционных блоков, как «Лексическая тема», «Грамматическая тема», «Аудирование», «Говорение», «Чтение», «Письмо», «Контрольные работы», «Языковые знания», вводятся такие разделы, как «Коммуникативно-функциональные блоки», «Базисные понятия», «Базисные методы», «Межпредметные понятия», которые являются новационными.

Новациями также являются: введение НСР с четвёртой недели обучения по направлениям «Международные отношения», «Политология», «Юриспруденция»; использование в качестве текстового материала адаптированных учебных текстов по истории России, философии.

Рассмотрим в сопоставлении действующий календарно-тематический план и предлагаемый нами.

Студенты подготовительного факультета проходят обучение научному стилю речи в первом семестре по учебному пособию «Введение в язык специальности на материале всеобщей истории» (авторы Н. Ю. Крылова, А. С. Иванова).

При анализе учебно-календарного плана на примере трёхнедельного обучения по указанному учебному пособию не определяются базисные методы и межпредметные связи по специальностям «Политология», «Международные отношения», «Юриспруденция». Необходимо отметить, что по этим специальностям всеобщая история не изучается на I курсе. Возникает вопрос о целесообразности обучения иностранных студентов вышеназванным специальностям по этому учебному пособию. Хотя необходимо признать, что оно может быть использовано для обучения в группах историков, философов, журналистов, лингвистов и филологов.

Обратим внимание на то, что обучение научному стилю речи начинается с *девятой недели*.

**Фрагмент учебно-календарного плана по учебному пособию  
«Введение в язык специальности на материале всеобщей  
истории» (авторы Н. Ю. Крылова, А. С. Иванова)**

**Семестр I**

**Девятая неделя**

№	Лексическая тема	Кол. час.	Грамматическая тема	Ауди-ров.	Гово-рение	Чте-ние	Письмо	КР
1.	История как наука	4	Парадигма падежей	2, 4, 5, 8, 10	11, 14,	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 17	1, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19	-
<b>Языковые знания</b>			Наука, история, человек, человечество, общество, развиваться, процесс,		возникать, происхождение, заниматься, причина, прошлое			
<b>Коммуникативно-функциональные блоки</b>				Что? это что?				
<b>Базисные понятия</b>				История				
<b>Базисные методы</b>								
<b>Межпредметные понятия</b>								

**Десятая неделя**

№	Лексическая тема	Кол. час.	Грамматическая тема	Ауди-ров.	Гово-рение	Чте-ние	Пись-мо	КР
2.	Историческая хронология	4	Парадигма падежей	2, 3, 5, 8, 9	9, 10, 17	1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 14, 17	1, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	-
<b>Языковые знания</b>			Календарь, дата, древний, считать, хронология, делиться, длиться, времяисчисление,		тысячелетие, столетие, эра, десятилетие, пропускать, отмечать праздник, високосный			
<b>Коммуникативно-функциональные блоки</b>				Что? делится на что?				

<b>Базисные понятия</b>	Историческая хронология
<b>Базисные методы</b>	
Межпредметные понятия	

**Одиннадцатая неделя**

№	Лексическая тема	Кол. час.	Грамматическая тема	Ауди- рован.	Гово- рение	Чте- ние	Пись- мо	КР
3.	Исторические источники. 1. Веществен- ные исторические источники	4	Парадигма падежей	2, 3, 4, 6, 7, 8	9, 12, 13, 19, 20	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 16, 19, 20	1, 8, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19	-
<b>Языковые знания</b>			Источник, культура, труд, памятник, оружие, предок, архитектура, раскопки, вещественный, вещь,		орудие, посуда, украше- ние, жилище, изготавливать, восстанавливать			
<b>Коммуникативно-функциональные блоки</b>				Что? представляет собой что?				
<b>Базисные понятия</b>				Вещественные исторические источники Археология				
Базисные методы								
Межпредметные понятия								

Нами предлагается курс, который носит характер пропедевтического и состоит из двух частей. Обучение научному стилю речи начинается с *четвёртой недели* и предполагает работу над понятием «государство». Последующие темы – это признаки государства: «Власть», «Структура государства», «Территория. Налоги. Суверенитет». Таким образом, иностранные учащиеся учатся работать сначала с одним понятием. Затем эти навыки могут быть перенесены при рассмотрении других понятий при изучении разнообразных дисциплин. Это и есть первая часть.

Затем с девятой недели обучения количество часов возрастает с двух до шести. Во второй части предлагаются следующие темы: «Первобытные

люди», «Что такое политика?», «Что такое политическая система?», «Государство «Киевская Русь»», «Как возникло государство?», ««Государство» Платона», «Патриархальная теория возникновения государства», «Теория общественного договора», «Противоречие. Развитие. Прогресс». Попробуем обосновать данную структуру второй части.

Во второй части присутствуют темы по истории России, по философии, по политологии, по истории государства, составляющие модуль, который затем получит своё развитие при изучении дисциплин на первом и последующих курсах. В названиях этих дисциплин и тем мы находим некую корреляцию. Например, дисциплина «Государство» Платона изучается политологами; дисциплина «Политология» (некоторые темы «Что такое политика?», «Что такое политическая система?») присутствуют во второй части) изучается историками, философами, социологами, специалистами по государственному и муниципальному управлению. «Историю государства и права» изучают юристы. В политологии центральной темой является государство как главный актор международных отношений и государственное устройство, поэтому введены такие темы, как «Как возникло государство?», «Патриархальная теория возникновения государства», «Теория общественного договора». Мы полагаем, что такая структура пропедевтического курса позволит выявить межпредметные связи, что облегчит изучение вышеназванных дисциплин, в первую очередь, на первом, а затем и на последующих курсах.

Учебно-календарный план, составленный на базе предлагаемого пропедевтического курса (по специальностям «Политология», «Международные отношения», «Юриспруденция»), даёт возможность установить не только межпредметные связи, но и внутрипредметные. Реализация межпредметных связей на философском уровне происходит при изучении понятий (например, в пропедевтическом курсе изучается понятие «государство»), которые, как известно, рассматриваются как диалектические категории и всеобщие признаки окружающего мира – структуры, движения, развития и взаимосвязи.

Отметим, что обучение научному стилю речи начинается с *четвёртой недели* после изучения грамматической конструкции **у кого? есть кто?**.

**Фрагмент учебно-календарного плана по предлагаемому  
пропедевтическому курсу для специальностей «Политология»,  
«Международные отношения», «Юриспруденция».**

**Семестр I**

**Четвёртая неделя**

№	Лексическая тема	Кол. час.	Грамматическая тема	Ауди-рован.	Гово-рение	Чте-ние	Пись-мо	КР
1.	Государство. Э л е м е н т ы государства. Власть.	2	П а р а д и г м а падежей	2, 8	2, 3, 8, 9, 10, 11	2, 8, 9	4, 5, 6, 8	-
<b>Языковые знания</b>			Государство, обще-ство, политический, власть, структурный, территориальный,		организация, следовательно, население, рассматриваться, квалификация			
<b>Коммуникативно-функциональные блоки</b>				Что? это что? У кого есть что?				
<b>Базисные понятия</b>				Государство. Власть.				
<b>Базисные методы</b>								
<b>Межпредметные понятия</b>				Государство. Власть.				

**Пятая неделя**

№	Лексическая тема	Кол. час.	Грамматическая тема	Ауди-рован.	Гово-рение	Чте-ние	Пись-мо	КР
2.	Власть	2	Парадигма падежей	2, 3, 9	2, 11, 13	1, 2, 4, 9	3, 5, 6, 7, 8	-
<b>Языковые знания</b>			Управлять, форма, закон, издавать, исполнять, безопас-ность, стабильность, обеспе-чивать, милиция,		суд, аппарат, принуж-дать, вооружённые силы			
<b>Коммуникативно-функциональные блоки</b>				Что? обеспечивает что?				
<b>Базисные понятия</b>				Аппарат принуждения. Власть.				
<b>Базисные методы</b>								
<b>Межпредметные понятия</b>				Аппарат принуждения. Власть.				



Шестая неделя

№	Лексическая тема	Кол. час.	Грамматическая тема	Ауди-рован.	Гово-рение	Чте-ние	Пись-мо	КР
3.	Структура государства	2	Парадигма падежей	1, 2, 3, 6	1, 2, 6, 7, 8, 9, 10	2, 3, 6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 9	-
<b>Языковые знания</b>			Органы власти, правитель-ство, парламент = федеральное собрание, верхняя =/=нижняя палата, секретарь, директор,		председатель, возглавлять			
<b>Коммуникативно-функциональные блоки</b>				Что? имеет что? Что входит куда? Кто? возглавляет что? = Кто? стоит во главе чего?				
<b>Базисные понятия</b>				Органы власти, правительство, пар-ламент = федеральное собрание, верх-няя =/=нижняя палата, председатель				
<b>Базисные методы</b>								
<b>Межпредметные понятия</b>				Органы власти, правительство, пар-ламент = федеральное собрание, верх-няя =/=нижняя палата, председатель				

Таким образом, сохранение традиционных и введение новационных разделов, работа уже с четвёртой недели обучения над понятием; использование в качестве текстового материала адаптированных учебных текстов не только по всеобщей истории, но и по истории России, философии; пересмотр сроков введения научного стиля речи при составлении учебно-календарных планов позволит, как нам думается, повысить качество обучения иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки.

**Библиографический список**

1. **Образовательная** программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – М., 2001.
2. **Требования** к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт) (Утверждён приказом Минобразования России № 866 от 08.05.1997 года).
3. **Азимов Э. Г., Щукин, А. Н.** Словарь методических терминов. – СПб.: Златоуст, 1999. – 471 с.

*С. Ю. Стрелкова*

## **ДИСКУРСИВНАЯ ОСНОВА В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ**

Анализируя формирование языковой картины мира и культуру речевого поведения представителей разных стран, исследователи полагают, что природа межличностного дискурса носит общечеловеческий характер, в то же время она зависит от культуры родного языка. По мнению Т. Е. Владимировой, «становление и развитие межличностного дискурса инофонов обычно сопровождается знакомством с национально специфическими нормами и правилами речевого поведения, со сценариями «строительства отношений» и номенклатурой ролей, освещенных культурной традицией и поэтому воспринимаемых как естественные и ожидаемые» [4, с. 35]. Это предполагает сопоставление речевого поведения в родной и изучаемой культуре, выявление универсальных черт и специфики в выражении и оформлении высказываний на изучаемом языке. Т. Е. Владимирова подчеркивает, что изучение межличностного дискурса инофонов является лишь частью диалога культур, в которых сформировались коммуниканты. А любое «вхождение» в дискурс «требует осмысления его целостной архитектоники» [4, с. 283]. Она выстраивает трехступенчатую модель пресуппозиции потенциального межличностного дискурса, первая ступень которой имеет форму тетраэдра с боковыми гранями, соответствующими 3 сторонам речевого общения: психологическая сторона, лингвистическая сторона, этическая сторона. На второй ступени идет постепенное раскрытие этих трех сторон. Психологическая сторона раскрывается целостным взаимодействием перцептивного, коммуникативного и интерактивного планов. Лингвистическая сторона раскрывается в единстве языка, речи и межличностного дискурса. А этическая сторона раскрывается взаимодействием народной, философской и вероучительной этики. Ступень третьего порядка раскрывает каждую из граней второй ступени на основе тернарного принципа. Например, речь представлена единством локутивного, иллокутивного и перлокутивного аспектов; язык – единством семантики, синтактики и прагматики; межличностный дискурс – триадой интенционального, коммуникативного и аксиологического аспектов. Этот же принцип применим и к другим сторонам второй ступени [4, с. 279–281]. Таким образом, межличностный дискурс предстает как достаточно сложное образование, состоящее из множества различных граней, взаимодействующих друг с другом. В результате, можно говорить о специфике русского, английского, немецкого и др. дискурса.

**Целью данной статьи является обоснование перехода на дискурсивную основу обучения грамматике иностранного языка, что предполагает выход за пределы чисто лингвистической проблематики и учет факторов широкого социокультурного контекста.**

Порождение и восприятие дискурса включает формирование, активацию и актуализацию ментальной модели как репрезентации в эпизодической памяти (части долговременной памяти). Эта ментальная модель является субъективной репрезентацией событий или ситуации, которые отражаются в дискурсе. Значит, понимание устного или письменного текста предполагает не только конструирование ментальной репрезентации его значения, но также ментальной репрезентации его «референта». Ментальные модели отражают опыт людей, и эпизодическая память человека состоит из набора ментальных моделей. Следовательно, ментальные модели субъективны.

В процессе обработки дискурса эти ментальные модели выполняют много разных важных функций. Во-первых, при порождении дискурса они служат в качестве отправной точки: мы знаем нечто новое о событии или ситуации, или хотим выразить свое мнение или отношение к этому. Подобная репрезентация кладется в основу, например, рассказа, новостного репортажа или письма. Соответственно, в понимании дискурса ментальные модели становятся целью понимания: человек понимает дискурс тогда, когда в состоянии сконструировать для него ментальную модель [10, с. 169].

Т. А. ван Дейк подчеркивает, что ментальные модели культурно обусловлены, т. е. они обладают вариативностью, а не только обобщенностью или даже универсальностью. Ментальные модели принимают схематическую форму некоторых базовых категорий, которые применимы к многократному пониманию в нашей повседневной жизни. Например, это такие категории, как время, место, участники и их роли, события, действия и т. д. Набор этих категорий ограничен по числу. И нет ничего удивительного в том, что многие из этих категорий находят отражение в семантической структуре предложения (грамматики семантических падежей или функциональные грамматики). Модели всегда носят более детализированный характер, чем дискурс, который основан на них. Они отражают личное и социокультурное знание. Соответственно, социокультурные знания могут усваиваться или модифицироваться через обобщение и генерализацию ментальных моделей. Однако большая часть таких знаний может оставаться имплицитной.

Ментальные модели нельзя свести к устным и письменным текстам. В процессе обработки дискурса они объясняют процесс понимания, равно как и применение таких свойств дискурса, как анафора, когезия, когерентность, presuppositions и т. д. Они также объясняют факт неправильного понимания дискурса. Контекстуальные модели контролируют, *как* мы говорим. «Они адаптируют дискурсивное выражение семантических (ментальных)

моделей – содержание, информацию и т. д. – к имеющему место процессу коммуникации» [10, с. 171].

Несомненно, знание является универсальным компонентом контекстуальных моделей. Если участники коммуникации не обладают общим знанием, коммуникация, интеракция или дискурс просто невозможны. С другой стороны, контекстуальные модели контролируют наш стиль, риторику и др., то, что может носить вариативный характер. И хотя контекстуальные модели субъективны и уникальны, они включают в себя достаточно много социального знания и социальные верования. Чем более формализованной является ситуация речевого общения, тем выше степень сходства контекстуальных моделей участников общения. И наоборот, чем менее формальной является речевое общение, тем выше степень идиосинкразии. Высокая степень идиосинкразии в общении с друзьями, коллегами, родственниками компенсируется совместным знанием и общими пресуппозициями. Однако при общении с инофонами велика вероятность возникновения непонимания.

В связи с этим Т. А. ван Дейк ставит вопросы разработки контекстуальных категорий ментальных моделей в разных культурах, выяснения степени значимости этих категорий для схематичных структур контекстуальных моделей, сущности процесса усвоения ментальных схем детьми, механизма контролирования дискурсивных структур контекстуальными моделями и т. д. [10, с. 173].

В последнее время появился целый ряд исследований, посвященных адекватности дискурса с точки зрения использования стратегий дискурсивного поведения на родном и иностранном языке. Понятие прагмалингвистической адекватности рассматривается с позиций интерактивных и языковых свойств составляющих дискурс речевых действий. На фоне уместных и приемлемых высказываний проявляется феномен «неестественности» или «дискурсивного акцента», т. е. неадекватности речевого поведения в дискурсе при его порождении или его восприятии. Так, сопоставляя дискурсивное поведение русских и английских респондентов при ответе на приглашение друга на обед и на день рождения, Т. В. Ларина приходит к выводу о том, что «русский стиль коммуникации отличает *эмотивная умеренность, ориентированность на содержание, а не на форму, информативность и меньшая регламентированность коммуникативного поведения*» [6, с. 265]. А для английского стиля коммуникации, по ее мнению, присущи «*эмотивность, гиперболизированная оценочность, демонстративная приветливость, ориентированность на форму*» [6, с. 264]. К сходным выводам приходит и А. Ю. Архипенкова, которая приводит данные эмпирического исследования коммуникативного поведения англичан и русских в ситуации «Совет другу». В чисто лингвистическом плане русские участники эксперимента в 2,5 раза реже использовали вопросительные конструкции в данной ситуации, чем английские участники. Кроме того, ядерной репликой

в русской коммуникации являлось побудительное предложение со значением совместного действия (40%), что соответствует лишь 5 % в английской коммуникации [2, с. 86, 88]. Подобного рода исследования позволяют говорить о том, что при формировании грамматической аутентичности речи студентов языковых факультетов особое внимание следует уделять формированию дискурсивной компетенции, как неотъемлемой части коммуникативной компетенции. Дискурсивная компетенция обеспечивается знанием стратегий, типичных для изучаемой иноязычной культуры, и учетом факторов, влияющих на выбор грамматических средств и определенной коммуникативной стратегии.

Л. В. Цурикова при анализе прагмалингвистической адекватности дискурсивного поведения и взаимодействия различных коммуникативных и когнитивных факторов в дискурсе использует в качестве основной единицы «дискурсивное событие». Она приводит данные эксперимента, проведенного в виде открытой ролевой игры «Приход в гости друга» [9, с. 14–19]. Участников эксперимента разделили на три группы: 1) носители английского языка; 2) носители русского языка, говорящие по-английски; 3) носители русского языка, не говорящие по-английски. Ролевая игра предполагала выполнение трех дискурсивных событий в рамках одного взаимодействия – приветствия, предложения и благодарности. В ходе эксперименты было выявлено, что англоязычная интерактивная модель этого дискурсивного взаимодействия включает больше обязательных и фиксированных по порядку этапов по сравнению с русской моделью. Дискурсивные действия русскоязычных участников эксперимента существенно отличались от действий англоязычных участников. Для осуществления одних и тех же речевых действий русскоязычные и англоязычные коммуниканты выбирали разные языковые средства. При этом русскоязычные респонденты использовали очень небольшое количество структур, которые воспринимаются носителями английского языка как уместные и возможные в конкретной ситуации общения, даже при отсутствии грамматических ошибок.

Зафиксировав отклонения от нормы в речевом поведении участников эксперимента на интеракционном и языковом уровнях, Л. В. Цурикова выделяет три типа дискурсивной неадекватности: социопрагматическую, прагмалингвистическую и смешанные, или комплексные, прагматические нарушения адекватности дискурса [9, с. 20–21]. Социопрагматическая неадекватность дискурса основана на ошибочных пресуппозициях о нормативности иноязычной коммуникации. Прагмалингвистическая неадекватность связана с языковой реализацией коммуникативных действий. И оба типа отклонений могут проявляться одновременно. В качестве примера Л. В. Цурикова приводит высказывания типа *Could I take your coat please?/ Let me take your coat please*, в которых идет совмещение двух противоположных актов (предложение услуги и побуждение), что делает высказывание

практически бессмысленным. Причиной этого является более широкое значение слова *please*, которое является в английском языке маркером не только вежливости (как в русском языке), но и побудительности.

В основе дискурсивной неадекватности, по мнению Л. В. Цуриковой, лежат «причины когнитивного характера, связанные с влиянием когнитивных моделей родной языковой культуры на их англоязычный дискурс» [9, с. 21]. Это происходит при прямом переносе дискурсивных моделей одного языка в другой или при конвергенции моделей двух культур, т. е. отождествлении коммуникативных событий в иноязычной и родной культуре. В результате, даже студенты, имеющие высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции, игнорируют некоторые содержательные, интерактивные и социокультурные особенности коммуникативной речевой деятельности. Несмотря на высокий уровень лингвистических знаний в области грамматики, студенты лингвистических факультетов не всегда адекватно ситуации речевого общения пользуются соответствующими лингвистическими структурами в речи. Хорошо формулируя грамматические правила использования изучаемых структур в речи на занятиях по грамматике, они совершенно «игнорируют» эти правила при порождении речи в реальной коммуникации. Иными словами, формирование грамматической аутентичности речи студентов остается одной из актуальных задач обучения иностранным языкам. Решить эту проблему можно лишь на дискурсивной основе обучения.

Исследования в области прагматической адекватности дискурсивного поведения подводят нас к мысли о необходимости разработки системы упражнений по работе с грамматикой дискурса. В первую очередь, эти упражнения должны быть нацелены на развитие лингвистической наблюдательности, на сопоставление коммуникативных событий в родном и изучаемом языках. Во-вторых, для наблюдения над дискурсивным поведением и реализации коммуникативных стратегий основной единицей обучения должен стать текст, а не предложение. Термин «текст» носит конвенциональный характер, поскольку его понимание не ограничивается узко лингвистическими критериями, а включается в себя и коммуникативную ситуацию в целом. В-третьих, объем предлагаемого грамматического материала должен быть достаточным индуктивного выведения правил использования грамматических структур в дискурсивном поведении на изучаемом языке.

Таким образом, грамматическая компетенция не может представлять собой гомогенное образование. Скорее, способность к порождению грамматически правильных и адекватных ситуации общения высказываний включает в себя несколько аспектов. Наряду с грамматической компетенцией методисты выделяют также текстовую и дискурсивную компетенцию. Так, М. Я. Дымарский под текстовой компетенцией понимает «совокупность только тех представлений, знаний и навыков, которые обеспечивают



продуцирование текстов, не нарушающих неписанных норм данной культурно-письменной традиции» [5, с. 5]. Часть этих норм, по его мнению, носят универсальный характер и служат опорой и условием при обучении иностранному языку. Вторая часть характерна лишь для изучаемой культуры и должна являться предметом специального внимания. Структуру текстовой компетенции М. Я. Дымарский представляет в виде иерархии трех основных компонентов: 1) текстообразование, или текстовый способ создания речемыслительного произведения, 2) владение языковыми средствами выражения взаимосвязей между элементами содержания, 3) владение арсеналом средств жанрового-стилистического воплощения текста [5, с. 6]. Первый элемент этой иерархии предусматривает владение системой строевых единиц текста. Обучаемый должен уметь расчленять информацию на определенные фрагменты и выражать взаимосвязь между элементами содержания всех уровней средствами изучаемого языка. Вторым элементом текстовой компетенции, в отличие от первого, не носит универсального характера и включает в себя арсенал средств связности, которые используются как для создания любого речемыслительного произведения, так и для создания специфических текстов, типа судебной речи, лекции, презентации и т. д. За счет третьего элемента текстовой компетенции реализуется прагматическая установка при речепорождении. Это отражается не только в выборе адекватных ситуации речевого общения языковых средств, но и в выборе стратегий построения текста. Ведущим и наиболее разработанным на сегодняшний день компонентом М. Я. Дымарский называет грамматический компонент, который складывается «из осознанной ориентации на текстовый способ представления содержания, владения системой строевых единиц текста и двухуровневой системой средств связности» [5, с. 13].

В связи с некоторой терминологической неопределенностью понятий «текст» и «дискурс» разведем понятия «текстовой компетенции» и «дискурсивной компетенции». Текстовую компетенцию можно определить как способность воспринимать и понимать текст (устный или письменный). По мнению Л. И. Богдановой, текстовая компетенция включает в себя две стороны: 1) осознание механизма понимания в целом и овладение частными техниками понимания текста; 2) выявление правил текстопорождения и умение ими пользоваться [3, с. 32]. Дискурсивная компетенция в отличие от текстовой компетенции представляет собой более широкое понятие. Оно включает в себя кроме чисто лингвистических умений и навыков способность анализировать ситуацию речевого общения в отношении внешних факторов (например, возраст и социальный статус коммуникантов, их гендерные характеристики, тип ситуации, намерения коммуникантов и т. д.).

С. В. Семочко в обучении адекватному использованию дискурсивных стратегий в процессе преподавания коммуникативной грамматики выделяет 3 основных этапа: этап сенсibilизации, этап активизации и этап

репродукции. Целью первого этапа является осознание языковой вариативности и возможности выбора грамматической структуры в зависимости от дискурсивных условий коммуникации. Для сенсбилизации необходимо предварительное восприятие изучаемой грамматической структуры, сопровождаемое краткими инструкциями по формообразованию и особенностям функционального использования в различных типах дискурса и различных текстах. Затем следует серия имитативных, подстановочных и трансформационных упражнений. На этапе активизации широко используются проектные задания, которые предполагают устную презентацию и привлечение иллюстративного материала, подобранного и оформленного самими студентами. На завершающем этапе работы проводится обобщение с привлечением комплексного правила-обзора по данной ситуации, что нацелено на привязку грамматических структур к коммуникативным условиям определенного типа [8, с. 128].

Трудно не согласиться с предлагаемыми этапами работы над грамматическим материалом, так как они соответствуют основным этапам интегративного обучения: изучению, объяснению, использованию. Именно интегративный подход, который сочетает лучшие достижения различных методов и подходов к обучению, может существенным образом повысить уровень языковой и социокультурной компетенции студентов. Единственное уточнение, которое хотелось бы внести, касается необходимости большего использования элементов индуктивного обучения на первом этапе. Ведь знания, которые получены в результате самостоятельного лингвистического наблюдения за грамматическими структурами, лучше усваиваются, чем дедуктивно сформулированные правила. Положительным моментом в предлагаемой методике работы с грамматическим материалом является применение проектных заданий. Творческие задания, когда сами студенты выступают в роли составителей текста, требуют от обучаемых целостной и синтезированной презентации полученных грамматических знаний. Студенты осуществляют выбор грамматических структур в зависимости от коммуникативного намерения и типа коммуникативной ситуации. Кроме того, этот вид заданий позволяет студентам совершенствовать полученные навыки на материале, к которому они проявляют личный интерес.

Дискурсивность предполагает как традиционные типы упражнений (множественный выбор, заполнение пропусков, перефразирование, клоуз-тест и т. д.), так и решение речемыслительных задач, лингвистическое наблюдение и упражнения на осознание языковой формы высказывания. Второй тип упражнений представляет собой достаточно сложные манипуляции с текстом. Сюда входит укрупнение единиц текста, объединение простых предложений в сложные предложения и предложений – в абзацы. Кроме того, это и логическая перегруппировка предложений и абзацев, построение абзаца

на основе ключевого предложения, создание текста на основе абзаца или предлагаемых опорных элементов и т. д.

Принимая во внимание изложенные выше идеи, касающиеся дискурсивности обучения грамматике, предложим структуру комплекса грамматических заданий для продвинутого этапа обучения (например, для студентов младших курсов лингвистических факультетов). Исходим из положения о том, что обучаемые хорошо владеют базовыми конструкциями английского языка и с легкостью формулируют основные правила использования грамматических форм в английском языке. В то же время, студенты, как правило, не знакомы с современными тенденциями в использовании изучаемых структур разговорной речи и с факторами, которые оказывают влияние на выбор соответствующей лингвистической единицы в определенной ситуации иноязычного общения.

Предлагаемый комплекс упражнений строится из шести частей (Introduction, Discovering patterns of use, Grammar in action, Follow-up, Observations, Summary), которые соответствуют этапам изучения, объяснения, использования и закрепления грамматического материала. Кроме того, они соответствуют и этапам работы с текстом: идентификации, ассимиляции и аккомодации. На стадии идентификации осуществляется сличение текста с имеющимися у студентов представлениями о языковой системе изучаемого языка. Ассимиляция предполагает усвоение той части смысла текста, которая представляется наиболее важной. А аккомодация включает приспособление извлеченных из текста знаний к новой ситуации [7, с. 15].

Все части предлагаемого комплекса упражнений чрезвычайно важны. В качестве предваряющего этапа работы по теме можно использовать диагностический тест, который поможет студентам осознать свою неполноту знаний в области вариативности разговорного языка и послужит мотивом для более глубокого и осознанного изучения грамматического материала по данной теме.

Вводная часть (Introduction) способствует повышению мотивации студентов к изучению явлений живой разговорной речи и к анализу современного дискурса. Занятие может начинаться с песни или видео- или аудиофрагмента. Студенты обсуждают общее содержание услышанного и/или увиденного, а затем переходят к обсуждению лингвистических структур, а именно, использованию соответствующих форм или структур в речи и при втором прослушивании заполняют пропуски в тексте.

Вторая часть (Discovering patterns of use: extending the rules of adjectives and adverbs) развивает лингвистическую наблюдательность студентов, дает им возможность самим сформулировать правила функционирования изучаемых структур в речи в зависимости от стиля и вкладываемого в высказывание значения. Здесь предлагаются задания, типа *1) Look at the texts below and study the underlined words. Define the meaning of these words and their syntactic*

*function in the sentence. 2) Distribute the following words into ... groups: ... . 3) Some English ... and ... have the same form. Study the examples given below and define if the underlined words are ... or ... .* На основании предложенного иллюстративного материала студенты могут сформулировать правила разграничения омонимичных структур и охарактеризовать основные тенденции в разговорном английском. В этой же части комплекса упражнений студенты могут сопоставить русский и английский языки в их использовании изучаемых структур. Студенты должны придти к выводу о том, что существует вариативность в использовании грамматических единиц, а выбор соответствующей структуры целиком и полностью зависит от говорящего и того смысла, который вкладывается в высказывание.

Третья часть (Grammar in action) направлена на практическое использование. Примерами могут служить следующие типы заданий: *Match the labels (A-D) with the sentences (1–12). Choose the right word. Transform the sentences making them more formal. Fill in the blanks with appropriate words. Find the mistakes and correct them.* Эта часть может включать целую серию упражнений разного характера: на трансформацию, перефразирование, изменение стиля и коммуникативного регистра, замену британского варианта на американский, заполнение пропусков и т. д. Упражнения этой части верифицируют и модифицируют правила функционирования изучаемых структур в зависимости от типа дискурса: устный письменный, формальный или неформальный стиль общения и т. д., тем самым, способствуя развитию интер-языка обучаемых.

Четвертая часть (Follow-up) носит творческий характер. Она требует подготовки и самостоятельной работы студентов с источниками информации. Студенты могут сами выбрать задание и подобрать иллюстративный материал по изучаемой теме в зависимости от своих личных предпочтений (газеты, журналы, книги, ТВ, фильмы, Интернет), чтобы подтвердить эксплицитно сформулированные правила функционирования грамматических структур: *As you read English texts (a book, a newspaper article or a journal), collect any examples of using ... . Comment on these cases. Choose one of the dialogues in your favorite English book and underline ... there. Does their functioning reflect the current tendencies in spoken English? Record a short item from TV news in English or watch a film in English. Listen for any uses of .... Are they used in the ways we have talked about in this unit?*

Пятая часть (Observations) дает возможность обобщить изученный грамматический материал и представить его в виде графических схем и таблиц с последующим обсуждением на занятии. Конечно, включение этой части в комплекс грамматических упражнений диктуется характером профессиональной подготовки лингвистов, хотя схематическое представление грамматических правил эффективно на разных этапах обучения и для разных целевых аудиторий. В случае затруднения студенты могут обратиться к

последней части (Summary), в которой дается описание современных тенденций использования изучаемых грамматических структур в устной и письменной речи.

Таким образом, критическое осмысление, сопоставление изучаемого грамматического материала со структурами родного языка, анализ аутентичных текстов разного типа способствует более эффективному усвоению грамматического материала и развитию грамматической аутентичности речи студентов. С другой стороны, есть и своего рода недостатки: переход на дискурсивную основу обучения грамматике предъявляет повышенные требования к преподавателю с точки зрения подбора устных и письменных текстов для отработки соответствующей грамматической структуры. Изучаемая грамматическая структура может быть использована в тексте только один раз, а работа с текстом может занять достаточно много учебного времени. Поэтому в большей степени дискурсивность применима к продвинутому этапу обучения, на котором студенты обладают более высокой степенью автономности и способности к саморазвитию. Кроме того, работа с материалами, самостоятельно отбираемыми студентами, также требует высокой степени компетентности преподавателя, готовности обсуждать грамматику дискурса без предварительной подготовки.

Однако дискурсивное обучение обладает больше преимуществами, чем недостатками. Переход от предложения к тексту и дискурсу не предполагает чисто количественного преобладания текстового материала. Напротив, речь идет о качественно новом подходе к использованию текста на занятии. Только в тексте можно наиболее полно проследить грамматические закономерности языка. И. А. Антонова и И. С. Черенкова подчеркивают, что «хотя представление и тренировка грамматического материала возможны на уровне предложения, но корректное использование его осуществимо только после наглядной демонстрации функционирования на уровне текста, что позволит учащимся создать в дальнейшем собственное речевое произведение (письменное или устное)» [1, с. 15]. Грамматическая структура вводится в контексте, т. е. у студентов есть возможность сопоставить, как и почему используются альтернативные грамматические формы с разными коммуникативными значениями. Текст дает возможность учета регистровых и функциональных характеристик дискурса. Если коммуникативная значимость альтернативных грамматических форм не совсем ясна, у студентов развивается ощущение, что языковые варианты существуют лишь для того, чтобы усложнить жизнь студенту. Преподаватель грамматики должен найти такой подход, в котором студенты могли бы изучать не только правильные формы грамматических структур, но и особенности их функционирования в речи с целью достижения коммуникативной эффективности.

## Библиографический список

1. **Антонова, И. А., Черенкова, И. С.** Текст как учебная единица / И. А. Антонова, И. С. Черенкова // Текст: проблемы и перспективы: Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Материалы III Международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 2004. – С. 13–15.
2. **Архипенкова, А. Ю.** Как советуют англичане и русские / А. Ю. Архипенкова // Дискуссионный клуб FLT / Инновационные проекты в языковом образовании. Вып. 6. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯР МГУ им. М. В. Ломоносова, 2007. – С. 83–90.
3. **Богданова, Л. И.** Проблемы формирования текстовой компетенции: рецептивный аспект / Л. И. Богданова // Текст: проблемы и перспективы: Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Материалы III Международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 2004. – С. 32–34.
4. **Владимирова, Т. Е.** Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации / Т. Е. Владимирова. – М.: КомКнига, 2007. – 304 с.
5. **Дымарский, М. Я.** Грамматический компонент текстовой компетенции / М. Я. Дымарский // Языковая компетенция: грамматика и словарь: Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск, изд-во НГПУ, 1998. – С. 5–13.
6. **Ларина, Т. В.** Коммуникативное поведение англичан и русских в ситуации «ответ на приглашение» / Т. В. Ларина // Дискуссионный клуб FLT / Студент и учебный процесс. Вып. 5. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯР МГУ им. М. В. Ломоносова, 2005. – С. 259–265.
7. **Мильруд, Р. П., Гончаров, А. А.** Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста / Р. П. Мильруд, А. А. Гончарова // ИЯШ. – 2003. – № 1. – С. 12–18.
8. **Семочко, С. В.** Обучение адекватному использованию номинативных и дискурсивных стратегий в процессе преподавания коммуникативной грамматики / С. В. Семочко // Вестник ВГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 1. – С. 123–129.
9. **Цурикова, Л. В.** Адекватность дискурса: анализ стратегий дискурсивного поведения на родном и иностранном языке / Л. В. Цурикова // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2002. – № 2. – С. 13–24.
10. **Dijk, van T. A.** Discourse, context and cognition / T. A. van Dijk // Discourse Studies. – SAGE Publications, 2006. – Pp. 159–177.



*Л. П. Тарнаева*

## **ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Первоначально обозначившаяся в рамках лингвистики, проблема языковой личности быстро вышла за пределы одной научной области и стала, по сути, предметом междисциплинарных исследований. Изучение этого сложного, многогранного феномена с первых же шагов потребовало привлечения данных и методов целого ряда наук, изучающих жизнедеятельность человека.

В русле лингвистических исследований языковая личность рассматривается как совокупность способностей к созданию и восприятию речевых произведений, различающихся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определённой целевой направленностью [9, с. 5]. Формирование языковой личности предусматривает поступательное движение от овладения принятыми в обществе высокочастотными средствами прямой номинации, затем через интериоризацию языковых средств к лексико-грамматическому многознанию и, далее, к свободе в выборе средств выражения из множества потенциальных вариантов, что открывает путь к оперированию уже целым текстом [4, с. 7–10].

Разрабатывая лингвистическую модель языковой личности, Ю. Н. Караулов признавал, что представление о языковой личности выходит за рамки собственно лингвистики, так как в её характеристиках, особенно двух последних уровней, содержатся в основном относимые к психологии категории и объекты [9, с. 5].

Психологическая составляющая языковой личности неизбежно обуславливает обращение к психологическим и психолингвистическим категориям. В частности, это находит проявление в том, что в рамках научных дисциплин, в том или ином ракурсе изучающих феномен языковой личности (лингвокультурология, когнитивистика, теория межкультурной коммуникации и др.), существует достаточно сильная тенденция рассмотрения языковой личности во взаимосвязи с изучением функционирования языкового сознания. Сторонники данного направления исходят из того, что «индивидуальные черты языковой личности определяются своеобразием ее языкового сознания» [19, с. 8].

Формирование языковой личности рассматривается как цепь операций, направленных на развитие языкового сознания. Последовательность этих операций представляется следующим образом: а) введение стандартов

(речевых шаблонов); б) введение лингвистических моделей; в) создание условий наполнения пресуппозиций; г) коррекция стиля речевой (текстовой) деятельности; д) формирование речевого имиджа как основы успешного социального поведения [20, с. 70].

В рамках концепции языковой личности А. Н. Караулов выдвинул гипотезу о существовании так называемой психоглоссы – единицы языкового сознания, обладающей высокой устойчивостью к вариациям и стабильностью во времени и служащей основой для воссоздания черт национального языкового типа [9, с. 7].

В структуре национального языкового сознания, которое определяет национально-культурную специфику языковой личности, присутствуют инвариантные (универсальные) и варианты составляющие.

Инвариантным в языковом сознании признаются структурные и функциональные признаки семантической языковой системы, представляющие собой обьективированные в языковых единицах логико-мыслительные компоненты концептуального сознания (субстантность, локальность, темпоральность, квалитативность, квантитативность и т. д.), а также функциональные и модификационные признаки этих компонентов (субъектность, обьектность, экзистенциональность, локативность, директивность и т. д.). Вариантными являются те компоненты национального сознания, которые, будучи обьективированы в языковых формах, фиксируют идиоэтнические или природные особенности отражаемой действительности [23, с. 304–305]. Однако инвариантные логико-мыслительные категории в каждом национальном сознании проявляются «в неповторимом сочетании общих для всех наций и народов элементов, в комбинации системы отношений и ценностей» [5, с. 36], что и составляет национально-культурное своеобразие любой языковой личности.

Понимание соотношения языкового сознания и языковой личности вариативно. Есть тенденция рассматривать данные феномены во взаимосвязи с компетентностной сферой языковой личности. В соответствии с таким подходом языковое сознание, представляющее собой отражение всех системных связей языковых единиц, является компонентом речевой коммуникативной компетентности, которой обладает языковая личность. В результате взаимодействия языкового сознания с коммуникативной компетентностью, понимаемой как комплекс адекватного поведения в определенной ситуации, формируется речевая коммуникативная компетентность [3, с. 26].

Рассматривая характеристики языковой личности, исследователи выделяют языковое, речевое и коммуникативное сознание. Языковое сознание понимается как выражение и представление логического сознания, речевое – как отражение и представление языкового сознания через субъективное осознание личностного опыта [11, с. 73–74]. Коммуникативное сознание определяется как «совокупность коммуникативных знаний и коммуникативных

механизмов, которые обеспечивают весь комплекс коммуникативной деятельности человека» [18, с. 21]. В результате функционирования всех видов сознания происходит формирование и развитие языковой личности как «носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [8, с. 22].

*При ином ракурсе рассмотрения языковая личность предстаёт как результат функционирования языковой способности и коммуникативной компетенции.* Языковая способность понимается как многокомпонентная функциональная система, являющаяся следствием отражения элементов системы родного языка. Языковая способность включает в себя специфические правила прескриптивного типа, по которым осуществляется выбор средств, необходимых для решения коммуникативных задач. Деятельность сознания по отражению тех компонентов ситуации, которые должны быть выражены языковыми средствами, определена индивидуальной классифицирующей системой, которая складывается в процессе онтогенетического развития индивида и, возможно, имеет надязыковой характер. Второй системообразующий компонент языковой личности – коммуникативная компетенция – обеспечивает выбор, использование и ситуативную организацию тех «психологических орудий», которые лежат в основе языковой способности [28]. Существует точка зрения, в соответствии с которой языковое сознание и языковая способность являются близкими по значению понятиями и рассматриваются как приобретённый в процессе речи опыт языкового субъекта, обусловленный процессами общения, сознания и практики, т. е. как компетенция, присущая языковой личности. Соответственно, языковая личность выступает как мера развития человеком в себе языковых способностей, обуславливающих языковую индивидуальность [16, с. 19].

*В последние годы в исследовательской литературе получила развитие парадигмальная концепция языковой личности.* Языковая личность рассматривается в следующих терминах: а) как *многослойная и многокомпонентная парадигма речевых личностей* (дифференцируются с учётом различных уровней языка, основных видов речевой деятельности и социальных сфер, в которых происходит общение) [10, с. 29]; б) как проявление *собственно языковой* (носитель определённой совокупности знаний и представлений), *речевой* (реализуется в коммуникации и отвечает за выбор стратегии и тактики общения, за репертуар лингвистических и экстралингвистических средств), *коммуникативной* (проявляет себя как участник определённого коммуникативного акта) [13, с. 51]; в) как феномен, составляющий *речевую организацию человека*, которая представлена пятью аспектами: *языковой способностью* (органическая возможность научиться вести речевое общение), *коммуникативной потребностью* (направленность на коммуникативные условия), *коммуникативной компетенцией* (умение осуществлять общение в его различных регистрах для оптимального достижения целей),

*языковым сознанием* (вербальное отражение во внутреннем мире внешнего мира), д) *речевым поведением* (осознанная и неосознанная система поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека). Языковая способность и коммуникативная потребность в совокупности составляют предпосылку для овладения языком и осуществления общения; коммуникативная компетенция, будучи проявлением языкового сознания, обеспечивает выбор средств общения; реализация этих средств в конкретном речевом действии выражается в тексте, который является продуктом речемыслительной деятельности индивида [8, с. 7–8].

*В настоящее время интенсивно разрабатывается когнитивная парадигма языковой личности.* В когнитивистике доминирующим является представление о языковой личности как синтезе психологического и лингвистического модусов. В рамках когнитивно-ориентированных междисциплинарных исследований языковая личность рассматривается как целостный теоретический конструкт, моделируемый через конституирующую функцию языка. При этом считается, что реализация психических параметров зависит от параметров данной языковой системы, которая, детерминируя видение мира, является интегрирующим фактором, обеспечивающим целостность языковой личности [17, с. 116].

*В соответствии с когнитивным направлением языковая личность рассматривается как носитель определённой совокупности знаний и представлений, являющихся результатом активной познавательной деятельности человека.* Моделируя в исследовательских целях познавательную деятельность индивида, учёные выдвинули идею о когнитивных системах, лежащих в основе освоения человеком окружающего мира.

В концепции А. Г. Баранова индивидуальная когнитивная система (ИКС) понимается как структура, состоящая из двух ступеней: *базисной и периферийной*. Базисная ступень – основа субъективной картины мира – в свою очередь, представлена двумя уровнями: *ядерным* (когнитивное ядро) и уровнем *моделей*. Большинство знаний индивида организовано именно в когнитивном ядре, уровень когнитивных моделей отражает стереотипные ситуации, субъективный опыт. На уровне периферийной ступени ИКС протекают различные процедуры переработки информации и образуются новые познавательные структуры, переходящие в когнитивный базис ИКС. Именно в периферийной области протекают все операции текстовой деятельности. В содержании ИКС выделяются два компонента: *интеллектуальный и модальный*. Первый из них содержит информацию о мире, о языке и о деятельности в её разновидностях – предметной и текстовой, второй – включает эпистемические и аксеологические оценки интеллектуальной информации [1].

Процесс становления языковой личности осуществляется на основе постоянного взаимодействия уже усвоенных знаний, хранящихся в памяти как

репрезентации определённых объектов действительности, с вновь воспринимаемыми. При поступлении в сознание новой информации происходит её идентификация – процесс и результат соотнесения образа данного объекта действительности с хранящимся в памяти опорным образованием, т. е. с сформировавшейся ранее репрезентацией объекта. Идентификация «оживляет» репрезентацию: каждый новый акт идентификации воздействует на уже сложившуюся форму представления знаний, внося в неё определенные модификации, соответствующие новому уровню осмысления действительности [2, с. 22].

Когнитивная направленность изучения языковой личности характерна для исследований, освещающих проблемы межкультурной коммуникации [7; 8; 13; 15 и др.]. Языковая личность рассматривается как носитель определённой совокупности знаний и представлений, составляющих культурно-маркированное индивидуальное когнитивное пространство, в которое входят те или иные элементы коллективного когнитивного пространства (социумного и национального), а также когнитивная база – набор знаний и представлений об окружающем мире, которым обладают все представители данного лингвокультурного сообщества [7; 13; 14]. Когнитивная база формируется когнитивными структурами, представляющими собой форму кодирования и хранения информации, которая включает в себя знания и представления не только о реальном окружающем мире, но и знание языка, и знание о языке [14, с. 130].

В современном переводоведении обозначился значительный интерес к когнитивной направленности в изучении языковой личности переводчика, что связано с переходом от понимания перевода как механического переноса текста оригинала на язык перевода посредством ряда переводческих приёмов к попыткам понять ментальные процессы, сопутствующие дискурсивной деятельности переводчика.

Переводческая практика показывает, что трудности перевода часто вызваны не только собственно языковым характером, но и различиями в способах структурирования знаний об окружающем мире, которые опосредованы спецификой национально-культурного менталитета представителей разных лингвокультур, участвующих в процессе межкультурного общения.

Поиск новых подходов к изучению природы межкультурного общения, опосредованного переводом, привёл многих исследователей к пониманию необходимости изучения когнитивных процессов, сопровождающих коммуникативную деятельность переводчика [12; 25; 24; 27 и др.].

Для переводчика большое значение имеет развитие таких когнитивных способностей как быстрое реагирование на поступающую из внешней среды информацию, значительная часть которой несёт большой объём культурной насыщенности, хранение в долговременной памяти большого числа

специальных знаний, быстрая их актуализация в нужной ситуации, соотношение социокультурных фактов родной и иноязычной культур и т. д.

Важной характеристикой языковой личности переводчика является динамизм когнитивной сферы, проявляющийся в непрекращающемся стремлении к накоплению новой информации из различных областей человеческой жизнедеятельности и умении выводить новую (зачастую имплицитную) информацию на основе когнитивной обработки лингвистического и экстралингвистического материала, функционирующего в переводческом процессе.

Наряду с владением богатым коммуникативно-речевым арсеналом языковая личность переводчика должна обладать широтой знаний в предметной области, общей эрудицией, гибким когнитивным механизмом, способным к восприятию и усвоению информации любого плана. Совершенствование когнитивного механизма предусматривает формирование в процессе обучения вариативных логических приёмов, которые помогут переводчику в решении вопросов, связанных с поиском инварианта переводимого текста.

*Особую значимость изучение феномена языковой личности имеет при решении лингвометодических проблем.* Во главу угла при создании лингвометодических моделей ставится формирование в процессе обучения иностранному языку вторичной языковой личности, которая в межкультурном общении выполняет функции медиатора языков и культур.

Языковая личность трактуется как динамичный феномен, проходящий в своём развитии определённые стадии развития. Выделяя два уровня сознания – языковое и когнитивное, И. А. Халеева считает, что вторичная языковая личность возникает в результате формирования вторичного когнитивного сознания путём подключения студентов к вербально-семантическому уровню инофонной языковой личности. Суть обучения с целью формирования вторичной языковой личности автор видит в построении и развитии в когнитивной системе обучаемого вторичных когнитивных конструкций – знаний, которые соотносились бы со знаниями о мире представителя иной социокультурной общности. Для этого необходимо на основе идентификации вербально-семантического фонда иноязычной языковой личности научить студентов осмысливать картину мира иной социокультурной общности. В результате через подключение студентов к вербально-семантическому уровню инофонной языковой личности формируется вторичное (удвоенное) языковое и когнитивное сознание «удвоенной» языковой личности [25]. В результате познания языковой картины мира носителей иного языка, и глобальной (концептуальной) картины мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность, языковая личность приобретает характеристики медиатора культур [6].

Существует мнение, что вследствие своего динамичного характера языковая личность потенциально способна к межкультурной трансформации. В таком понимании участник межкультурной коммуникации предстаёт как



личность с «трансформированной идентичностью» [26, с. 167–168]. Высказывается мнение, что межкультурной личности с трансформированной идентичностью свойственны эмпатия, сниженная степень этноцентризма и умение устанавливать значимые соотношения с представителями иной культуры [15, с. 224]. С. Дал считает, что процесс культурной трансформации языковой личности в современном информационном обществе ведёт к формированию глобальной идентичности. Межкультурная трансформация, затрагивающая все аспекты личности человека – когнитивную, аффективную и поведенческую сферы, является неизбежным следствием современной цивилизации [30].

Однако тезису о глобальной идентичности противостоит не менее сильная «антиглобалистская» тенденция понимания языковой личности. Основой такой позиции является мысль о том, что идеи принадлежности или общности и акт идентификации с другими являются одной из фундаментальных скреп человеческих систем. Люди могут отказываться лишь от каких-либо компонентов своих идентичностей в связи ускорением темпов социального и культурного развития современного мира [21, с. 281–283]. Как справедливо заметил в своё время известный философ и лингвист Русского Зарубежья Н. С. Трубецкой, «общечеловеческая культура, одинаковая для всех народов, невозможна», поскольку она «навязала бы всем народам формы жизни, вытекающие из национального характера какой-нибудь одной этнографической особы» [22, с. 120]. В межкультурных исследованиях феномена языковой личности неизменно акцентируется тот факт, что «не существует языковой личности вообще, она всегда (за исключением маргинальных случаев) принадлежит определённому лингвокультурному сообществу» [7, с. 50]. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что культурная обусловленность языковой личности не означает её культурной замкнутости – национальное и универсальное представляют собой две грани одного и того же феномена.

Вступая в межкультурное общение, языковая личность проявляет себя в соответствии с национально-культурной спецификой системы ценностей, характерных для данного лингвокультурного сообщества, соответственно, языковая личность участника межкультурного общения представляет собой «национально-специфический тип коммуниканта» [15, с. 101], выступающий как носитель национально-детерминированного языкового сознания. Культурное разнообразие, говорится в одном из документов ЮНЕСКО, является решающей силой развития мира, и не только в плане экономического роста, но также для более полноценной интеллектуальной, эмоциональной, нравственной и духовной жизни [29]. При сохранении в мире культурного разнообразия сама возможность возникновения языковой личности с «глобальной» идентичностью представляется достаточно сомнительной, во всяком случае, что касается обозримого будущего.

*Подводя итог рассмотрению современных концепций языковой личности, подчеркнём, что в основном все обозначенные выше трактовки акцентируют коммуникативную составляющую языковой личности, что, собственно, является оправданным, поскольку человек в значительной степени проявляется в речевой деятельности, в которой отражаются все социально-психологические смыслы (как универсальные, так и национально-специфические), присущие человеческой личности, существующей в условиях современной цивилизации.*

### Библиографический список

1. **Баранов, А. Г.** Функционально-прагматическая концепция текста. Автореф... док. филол. наук / А. Г. Баранов. – Краснодар: из-во КГУ, 1993. – 50 с.
2. **Барсук, Л. В.** К вопросу о взаимодействии некоторых элементов целостного мировосприятия в структуре языковой личности / Л. В. Баранов // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. Тезисы докладов X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1991. – С. 21–22.
3. **Беляева, Е. И., Антонова, Л. А.** Языковое сознание и коммуникативная компетентность / Е. И. Беляева, Л. А. Антонова // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. – М., 1991. – С. 26–28.
4. **Богин, Г. И.** Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов. Автореф... докт филол. наук / Г. И. Богин. – Л.: из-во ЛГУ, 1984. – 31 с.
5. **Воробьёв, В. В.** Национальная личность в парадигмах языка и культуры / В. В. Воробьёв // Язык и культура. Т. 1. Философия языка и культуры. – Киев: Collegium, 1997. – С. 36–43.
6. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. АРКТИ – ГЛОССА, 2000. – 165 с.
7. **Гудков, Д. Б.** Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М.: ГНОЗИС, 2003. – 288 с.
8. **Карасик, В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 390 с.
9. **Караулов, Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
10. **Клобукова, Л. П.** Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Язык, сознание, коммуникация / Л. П. Клобукова. Вып. 1. – М.: Филология, 1995. – С. 25–31.
11. **Кодухов, В. И.** Языковое и речевое сознание / В. И. Кодухов // Этническое и языковое самосознание. – М. 1995. – С. 73–74.
12. **Комиссаров, В. Н.** Когнитивные аспекты перевода / В. Н. Комиссаров // Перевод и лингвистика текста. – М., 1994. С. 7–22.
13. **Красных, В. В.** «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных – М.: ГНОЗИС, 2003. – С. 374.
14. **Красных, В. В.** Когнитивна база vs культурное пространство в аспекте изучения языковой личности (к вопросу о русской концептосфере) / В. В. Краснова // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 1. – М.: Филология, 1997. – С. 128–133.

15. **Леонтович, О. А.** Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О. А. Леонтович – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
16. **Лютикова, В. Д.** Языковая личность и идиолект / В. Д. Лютикова – Тюмень, 1999. – 188 с.
17. **Никифоров, С. В.** Целостность языковой личности / С. В. Никифоров // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. Тезисы докладов X Все-союзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1991. – С. 216–217.
18. **Попова, З. Д., Стернин, И. А.** Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии – Воронеж: из-во ВГУ, 2002. – С. 9–50.
19. **Седов, К. Ф.** Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения // Язык и человек. Вопросы стилистики. Вып. 26 / К. Ф. Серов – Саратов: из-во СГУ, 1996. – С. 8–14.
20. **Сулимов, В. А.** Языковая личность и энтропия языкового сознания / В. А. Сулимов // Стратегии и технологии развития языковой личности: методические, лингвистические и психологические аспекты – Сыктывкар 2002. – С. 69–70.
21. **Тофлер, О.** Раса, власть и культура / О. Тофлер // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986. – С. 276–288.
22. **Трубецкой, Н. С.** История. Культура. Народ / Н. С. Трубецкой. – М. «Прогресс-Универс, 1995. – 800 с.
23. **Фефилов, А. И.** Инвариантное и вариантное в национальном языковом сознании / А. И. Фефилов // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. – М., 1991. – С. 304–306.
24. **Хайруллин, В. В.** Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода. Автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора филологических наук / В. В. Хайруллин. – М. 1995. – 46 с.
25. **Халеева, И. А.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. А. Халеева. – М., 1989. – 238 с.
26. **Халяпина, Л. П.** Формирование вторичной (межкультурной) языковой личности в условиях университетского образования / Л. П. Халяпина // Актуальные вопросы современного университетского образования. – СПб, 2004. – С. 167–168.
27. **Цвиллинг, М. Я.** Когнитивные модели и перевод (к постановке проблемы) / М. Я. Цвиллинг // Вестник МГЛУ. Вып. 2003. Перевод как когнитивная деятельность. – М.: из-во МГЛУ. – С. 21–26.
28. **Шахнарович, А. М.** Языковая личность и языковая способность / А. М. Шахнарович // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С. 213–223.
29. **UNESCO.** Universal Declaration on Cultural Diversity, 2001. – <http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php>
30. **S. Dahl.** Communications and Culture Transformation. Cultural Diversity, Globalization and Cultural Convergence. – <http://www.stephweb.com/capstone/5.htm>.

*М. А. Мосина*

## СИСТЕМА ИНТЕРАКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПО КОМПЛЕКСНОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одной из основных задач высшей школы является подготовка высококвалифицированных специалистов с широкой культурой труда и гибким мышлением. Будущий специалист должен научиться самостоятельно обновлять свои знания, расширять свой теоретический кругозор, самостоятельно думать, понимать и анализировать проблемы развития науки, связывать изучаемые явления в целостную систему, вскрывая закономерности, проводя параллели и выявляя противоречия.

Специфика будущей профессиональной деятельности определяет особенности практического овладения иностранным языком студентами всех профилей – филологических и нефилологических. Государственные требования, выдвигаемые к содержанию и уровню подготовки выпускников, предполагают высокий уровень сформированности профессиональной компетенции, в том числе и **интерактивной**. Владение этой компетенцией позволяет специалистам успешно работать с научной информацией, участвовать в профессиональных дискуссиях, совещаниях, конференциях и т. д.

Комплексное обучение иноязычной профессионально-ориентированной деятельности в контексте интерактивного подхода требует учета факта взаиморазвития разных видов речевой деятельности, их взаимной переплетенности, особенно при решении сложных профессиональных задач. Недооценка работы по формированию и развитию одного вида речевой деятельности порождает множество ошибок в реализации других видов речевой деятельности.

Системообразующей единицей предлагаемых нами интерактивных упражнений по комплексному обучению иноязычной профессионально-ориентированной речевой деятельности является текст – письменный или устный. Именно текст, как считает А. А. Леонтьев, выступает в качестве ориентировочной основы и в качестве структурного компонента других видов деятельности [1, с. 433]. Работа студента с предметным содержанием, в основе которой чаще всего лежит научный текст, предполагает не репродуктивную, а активную продуктивную деятельность, позволяющую переводить смысл исходного текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть, по мнению А. А. Леонтьева, «процесс перифразы, пересказа той же мысли другими словами, если, конечно, пересказывается мысль, а не слова; процесс

перевода на другой язык; процесс смысловой компрессии, в результате которого образуется мини-текст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста в виде реферата, аннотации, резюме и т. д.; процесс построения образа предмета или ситуации, наделенного определенным содержанием; процесс формирования каких-то личностно-смысловых образований, лишь опосредованно отражающих смысл исходного текста; процесс формирования эмоциональной оценки события; или, наконец, процесс выработки алгоритма операций, предписанных текстом [1, с. 273]. Поэтому вся система упражнений складывается из взаимодействия заданий рецептивного (чтение, аудирование) и продуктивного (говорение, письмо) характера. Получение нового продукта на основе текста возможно лишь при условии, если студент находится в постоянном интерактивном общении с автором исходного текста, вступая с ним в заочный диалог. В процессе такого диалога у студента может появиться желание обменяться своими мыслями с другими участниками профессионального общения, разрешая уже в процессе непосредственного взаимодействия / интеракции возникшие противоречия или открытые вопросы.

*Предлагаемая нами система упражнений комплексного обучения иноязычной речевой деятельности построена на коммуникативном, интерактивном, функциональном, личностно-деятельностном, проблемном и индивидуальном подходах к обучению.* При этом основной акцент сделан на реализации интерактивного подхода.

Профессионально-коммуникативная направленность упражнений предполагает присвоение студентом в ходе выполнения упражнения профессионально-значимых знаний и важных умений, связанных с осмыслением информации, ее оценкой, письменной фиксацией, которые делают возможным присвоение информации из профессионально-ориентированного текста.

*Функциональная направленность упражнений* выражается в указании цели – индивидуального результата речевой деятельности, связанной с интеллектуальной активностью студента.

*Речедетельностная направленность* заключается в том, что упражнение соотносит читаемый/аудируемый материал с имеющейся в момент задания информационной потребностью студента и, тем самым, создает у него внутренний мотив к его выполнению. Учебные действия, заданные в инструкции к упражнению и выполняемые студентом в учебном процессе, мотивируют к выдвиганию гипотез относительно содержания текста, проверке этих гипотез в процессе речевой деятельности чтения/аудирования. Стимулирование речемыслительной деятельности осуществляется за счет проблемной формулировки коммуникативной задачи, в основе которой лежит решение проблемы на основе или при помощи извлеченной из текста информации. Только в таких условиях задание-инструкция как компонент структуры упражнения становится запускным механизмом для осуществления речевой деятельности. Индивидуализация упражнения обеспечивается

возможностью осуществлять действия с текстами разного уровня трудности, а также за счет вариативности оформления речевой формулировки задания-инструкции к тексту.

Комплексное обучение иноязычной речевой деятельности предполагает, на наш взгляд, выделение следующих групп упражнений, основанием для выделения которых являются стратегии, лежащие в основе речевой деятельности: стратегии **оценивания** и **присвоения** информации и стратегия **создания** нового продукта.

Первая группа упражнений – **интерактивные операциональные упражнения** (ИОУ) – направлены на активизацию языкового материала, с помощью которого реализуется диалогичность текста, а также на формирование структурно-композиционных навыков чтения/аудирования. Упражнения носят лишь условно интерактивный характер, поскольку их целью еще не является развитие умений речевого взаимодействия в процессе извлечения информации, а лишь подготовка к нему за счет овладения операциональной основой речевого действия, то есть формирования навыка. И, тем не менее, упражнения первой группы мы называем интерактивными, поскольку они выполняют очень важную функцию. С их помощью студенты знакомятся, осваивают и оценивают средства диалоговой текстовой деятельности автора, которые на последующих этапах будут использовать в своей деятельности в процессе заочного взаимодействия с автором текста, а затем обмениваясь мнениями по поводу прочитанного/услышанного с другими студентами.

Вторая группа упражнений – **процессуально-интерактивные информативно-познавательные упражнения** – направлены на развитие умений заочного речевого взаимодействия с автором текста (ПИИПУ).

Третья группа упражнений – **процессуально-интерактивные информативно-коммуникативные упражнения** – развивают продуктивные умения говорения и письма, в которых извлекаемая из текстов информация используется студентом в собственных письменных или устных речевых произведениях в процессе коллективной коммуникации (ПИИКУ).

Рассмотрим первую группу упражнений – **операциональные интерактивные** упражнения. В этой группе выделяем **условно-речевые лексико-грамматические упражнения и структурно-композиционные упражнения**.

Типичными формулировками заданий для **условно-речевых лексико-грамматических упражнений** могут служить следующие: **прочитайте/прослушайте текст и**

– вычлените ключевые понятия текста и оцените их с точки зрения аутентичности профессиональной терминологии по рассматриваемой в тексте проблеме;

– найдите в тексте лексические единицы, используемые автором для столкновения разных точек зрения по следующей проблеме;



– зафиксируйте языковые средства, используемые автором для привлечения внимания читателя/слушателя к содержанию речи, к совместному рассуждению;

– выделите языковые средства, иллюстрирующие внутренний ход мыслей автора текста;

– отметьте в тексте модально-оценочные выражения, используемые автором для убеждения читателя/слушателя, доказательства своего мнения;

– выявите в тексте средства диалогичности, побуждающие читателя/слушателя к сомышлению и др.

Обратимся к конкретному тексту.

Очень важными интерактивными операциональными упражнениями при работе с текстом являются **структурно-композиционные упражнения** в чтении/аудировании, позволяющие научить одномоментному восприятию текста в целом как объекта речевой деятельности чтения/аудирования, в котором представлены его предмет, мысль. Эта подсистема упражнений необходима, поскольку структура текста не лежит на поверхности, как, например, те или иные грамматические явления или лексические единицы, а ее нужно научить видеть, сопоставлять структуры разных текстов, видеть за особенностями композиции, типичными для каждого конкретного жанра, элементы содержания, научить видеть средства связи между частями текста и т. д.

В процессе формирования структурно-композиционных навыков вслед за С. Г. Улитиной выделяем четыре типа упражнений [2].

**К первому типу** принадлежат структурно-композиционные упражнения в восприятии, определении и понимании композиции целого связного текста, всех его видов, типов и жанров. Типичными формулировками заданий могут быть следующие:

*Прочитайте/прослушайте текст и*

– выделите следующие части текста: вступление, основную часть, заключение.

– скажите, по каким характеристикам вы можете отнести его к статье дискуссионного характера и т. п.

**Ко второму типу** относятся структурно-композиционные упражнения в восприятии, осмыслении и выделении композиционной схемы развития мысли различных речевых форм субтекста, текста, в которых могут быть предложены следующие формулировки учебного задания:

*Прочитайте/прослушайте текст и*

– назовите все средства, которые использует автор для доказательства выдвинутого тезиса по проблеме...

– выделите все средства, которые использует автор для опровержения точки зрения других исследователей по проблеме...

– найдите средства, используемые автором, которые показывают рассуждения автора по поводу..., отражающие различные точки зрения по одному и тому же вопросу.

**Третий тип** структурно-композиционных упражнений связан с восприятием, осмыслением и выделением денотатных словосочетаний в тексте и фиксации их содержания. Инструкции к упражнениям может быть сформулирована следующим образом: прочитайте/прослушайте текст и выделите в нем денотатные словосочетания, передающие информацию о...; зафиксируйте их в порядке следования в тексте.

**Четвертый тип** структурно-композиционных упражнений предполагает восприятие, осмысление и выделение в процессе речевого действия чтения/аудирования иерархии предикатов, рем текста и выстраивания схемы тематического развития. Наиболее типичной формулировкой задания к упражнениям может быть следующее: прочитайте/прослушайте текст и к его основной теме выберите все предикаты, то есть все то, что сообщается по этой теме как важное, новое, оригинальное, изобразите в виде схемы.

Как уже отмечалось, вторая группа интерактивных упражнений – **процессуально-интерактивные информативно-познавательные упражнения (ПИИПУ)** – включает задания на содержательную и смысловую обработку текста, в процессе которой читатель/слушатель ведет заочный диалог с его автором. Целью данной группы упражнений является актуализация имеющихся знаний, пробуждение интереса к получению новой информации, осмысление содержания новой информации и ее оценка, рефлексивный анализ и присвоение новой информации.

Задания этой группы относятся к серии познавательных приемов, посредством которых студенты пытаются вчитаться, вслушаться, «вчувствоваться» в текст, попытаться познать его изнутри. В процессе этой деятельности студенты задают вопросы автору, пытаются понять его мысли, логику рассуждений и получить ответы на возникающие вопросы.

Значительное место среди упражнений этой группы занимают упражнения на наблюдение за аргументацией автора, за используемыми им научными понятиями и категориями и их оценкой. В основе этой группы упражнений лежат **стратегии оценивания и присвоения информации**.

В целях реализации **стратегии оценивания** возможно выполнение следующих упражнений:

*Прочитайте/прослушайте текст (тексты) и*

– отыщите и изучите информацию о..., отметьте совершенно новую информацию для конспекта (реферата, статьи).

– изучите информацию по вопросам..., отметьте ту, которая ценна, актуальна, важна для вашего доклада (статьи).

– выделите информацию о..., выявите мысли представителей разных научных школ, сопоставьте со своими и определите совпадающие и разные точки зрения на...

– найдите аргументы автора по..., оцените убедительность его выводов и сопоставьте с собственными аргументами.

– отметьте информацию о... и определите общую позицию автора на..., отыщите в тексте контраргументы других исследователей.

– изучите информацию о... В процессе чтения/аудирования наблюдайте за аргументацией автора. Отметьте цепочку доказательств, выстроенную автором для подтверждения своей гипотезы. Оцените их полноту и логичность.

– найдите в Интернете тексты, посвященные ... проблеме. Выявите основные мысли представителей разных научных направлений. Оцените тексты с точки зрения аргументированности идей.

– найдите в Интернете материалы по проблеме ... и составьте hot list.

Для реализации **стратегии присвоения** возможно выполнение следующих упражнений:

*Прочитайте/прослушайте текст(тексты) и*

– изучите информацию о..., выявите новую, полезную для вас и сделайте выписки этой информации с целью...

– изучите информацию о..., зафиксируйте ее в виде вопросов к автору текста.

– сопоставьте аргументы разных авторов и зафиксируйте их в виде тезисов как важные с вашей точки зрения.

– выявите отсутствие информации по вопросу..., зафиксируйте мысли автора в виде mind-map.

– изучите информацию о..., найдите и зафиксируйте противоречия в рассуждениях автора (представителей разных научных школ).

Достаточно эффективным средством реализации стратегии присвоения информации является использование различного рода таблиц. Использование таблиц до чтения/аудирования, в процессе чтения/аудирования и после завершения работы с письменным или устным текстом способствует, как отмечают представители технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП) реализации функций мышления:

– **мотивационной** функции (побуждение к работе с новой информацией, стимулирование интереса к теме, сохранение интереса к изучаемой теме, побуждение к дальнейшему расширению информационного поля),

– **информационной** функции (вызов “на поверхность” имеющихся знаний и получение новой информации по теме),

– **систематизационной** функции (классификация полученной информации по категориям знания),

– **оценочной** функции (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса) [3].

Приведем примеры таблиц, предлагаемые нами в процессе работы над письменным/устным текстом (табл. 1, 2, 3).

Таблица 1

## «Инерт»

« V «	« + «	« – «	« ? «
поставьте «v»(да) на полях, если то, что вы читаете, соответствует тому, что вы знаете, или думали, что знаете;	поставьте «+»(плюс) на полях, если то, что вы читаете, является для вас новым;	поставьте «-»(минус), на полях, если то, что вы читаете, противоречит тому, что вы уже знали, или думали, что знаете;	поставьте «?» на полях, если то, что вы читаете, непонятно, или же вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу.

Таблица 2

## «ЗХУ»

Знаю	Хочу узнать	Узнал/а
1.	1.	1.
2.	2.	2.
...	...	...

Прием «концептуальная таблица» особенно полезен, когда предполагается сравнение трех и более аспектов или вопросов. Таблица строится так: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит. Они могут быть сформулированы как в форме понятий, так и в форме ключевых слов, а также в любой другой форме: рисунков, вопросов, цитат и так далее.

Таблица 3

## Концептуальная таблица

	Категория сравнения	Категория сравнения	Категория сравнения
Персоналии факты			

Одним из широко используемых заданий этой группы упражнений являются задания, развивающие умения задавать вопросы и отвечать на них. Знаки вопроса очень часто сравнивают с крючком, на которые ловятся идеи [4, с. 55]. Вопросы бывают простые, уточняющие, оценочные, вопросы-интерпретации, творческие, практические.

С помощью вопросов студенты не просто механически слушают или читают текст, не просто выбирают информацию, а преломляют новый материал через призму своих целей, собственных вопросов. При этом можно использовать хорошо известную в технологии ТРКМЧП систему «толстых» и «тонких» вопросов.

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Кто ?</li> <li>– Что ?</li> <li>– Когда ?</li> <li>– Может ..?</li> <li>– Будет ...?</li> <li>– Является ли ...?</li> <li>– Согласны ли Вы ...?</li> <li>– Верно ли ...?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Дайте 3 объяснения, почему...?</li> <li>– Объясните, почему...?</li> <li>– Почему Вы думаете ...?</li> <li>– Почему Вы считаете ...?</li> <li>– В чем различие ...?</li> <li>– Что, если ... ?</li> </ul>

Большим потенциалом обладают «толстые» вопросы, т. е. оценочные, уточняющие, интерпретационные, творческие, практические. Ответы на эти вопросы помогают вскрыть не только основное содержание текста, но и порождают необычные идеи и решения относительно исследуемой в тексте проблемы.

Правильно выстроенная цепочка смысловых вопросов способствует критическому восприятию информации в процессе чтения и аудирования, например:

- Чему посвящен текст? Что заинтересовало в тексте и почему?
- Что является в нем самым главным? Каково основное направление авторских рассуждений?
- Какая новая информация или неожиданные позиции автора обнаружены в тексте?
- Понятно ли раскрыто содержание текста? Какие места в нем наиболее трудные?
- Какие вопросы возникли при чтении/аудировании? О чем бы хотелось узнать дополнительно?
- Каков вывод из прочитанного/услышанного?
- Достаточно ли аргументированы выводы автора? Что в тексте вызывает несогласие с позицией автора?

Как видим, «пытливо настроенный разум» позволяет студентам разобратся в сути исследуемой автором проблемы, понять основное содержание текста, увидеть заключенные в нем идеи автора, то есть внутреннюю сущность текста. Эти задания требуют определенного настроения активной мыслительно-чувственной познавательной деятельности, способствуют критическому восприятию информации. Целенаправленное использование

этих приемов приводит к развитию у студентов таких качеств, как наитие, озарение, инсайт.

Рассмотрим третью группу упражнений – **процессуально-интерактивные информативно-коммуникативные (ПИИКУ)**, целью которых является использование извлеченной из текста информации в процессе устно-речевого или письменного вербального общения. В основе этой группы упражнений лежит **стратегия создания нового индивидуального или группового продукта**.

Как уже отмечалось, в процессе обучения профессионально-ориентированному общению часто возникает необходимость обменяться мнениями по поводу прочитанного или услышанного, уточнить некоторые положения текста, снять возникшие по ходу самостоятельного чтения/аудирования вопросы. «Общение, – отмечает А. А. Леонтьев, – ценно именно своей личностной стороной, поскольку не столько передача информации является функцией диалога, сколько взаимодействие с другими людьми, обмен идеями, интересами» [4]. Вот почему для практической реализации психологических основ опосредованного общения «равно необходимыми являются открытый для общения учитель, умеющий создавать атмосферу равноправия участников диалога, ученик, готовый вступить в разговор, и текст, вокруг которого акт общения может состояться» [4].

Данные упражнения рекомендуем выполнять в разных режимах – индивидуальном, парном, групповом.

Приведем примеры упражнений, выполняемых в индивидуальном режиме.

*Прочитайте/прослушайте информацию и*

– напишите ваш доклад (статью, реферат), отметив полноту, новизну, ценность информации для ...

– напишите заметку в журнал «Иностранные языки в школе» («Школьные технологии», «Учитель» и т. д.)

– выступите перед Вашими партнерами с сообщением о новизне, актуальности информации

– составьте тезисы предстоящего доклада и выступите в обсуждении содержания текстов перед вашими партнерами, выделив позицию автора (авторов) и сравнив ее со своей

– подготовьте выступление на телеконференции, высказав свою точку зрения на проблему, затронутую автором текста

– напишите рецензию, отметив совпадающие точки зрения с автором

– найдите мысли автора (авторов) по поводу..., сформулируйте свое, отличающееся от автора мнение по проблеме и напишите статью на сайте [www.letopisi.ru](http://www.letopisi.ru)

– разработайте веб-квест для своих коллег.



– напишите отклик на понравившийся материал, расположенный на блоге.

Следующие упражнения рекомендуем выполнять в паре или группе.

*Прочитайте/прослушайте информацию и*

– выявите несколько точек зрения автора по поводу..., сопоставьте со своей точкой зрения и обсудите с партнером.

– и дайте ей оценку с точки зрения актуальности. Обсудите Ваши идеи на форуме.

– зафиксируйте информацию о... в виде открытых и скрытых вопросов автора, обсудите ответы на них с партнером в группе.

– выпишите из них всю информацию для доказательства..., подготовьтесь и выступите с вашим доказательством на общей дискуссии.

– отберите все факты для опровержения тезиса о..., выступите с этим в дискуссии.

– найдите свое решение поставленных автором проблем и поделитесь им в последующем обсуждении на семинаре.

– обсудите заинтересовавшие вас идеи на форуме педагогических идей образовательного сайта ....

– сформулируйте и зафиксируйте свои собственные мысли (идеи, контраргументы) по отношению к извлеченной информации. Обсудите информацию со своим коллегой, используя электронную почту.

Интересные и достаточно эффективные идеи выполнения процессуально-интерактивных информативно-коммуникативных упражнений при работе с письменным текстом находим у известного немецкого методиста Иды Хакенброх-Крафт, которая выделяет следующие преимущества чтения текста вдвоем [5]:

1. Желание одновременно справиться с работой стимулирует внимательное и непрерывное чтение.

2. Возможно разделение труда, например, при поиске незнакомых слов в словаре. В большинстве случаев партнеры по чтению владеют различными знаниями, тогда они могут пояснить что-либо друг другу.

3. Дискуссия о значении определенных мест в тексте способствует формированию собственной точки зрения о прочитанном.

4. Интенсивный обмен полученной информацией способствует запоминанию, поэтому чтение вдвоем способствует лучшему сохранению и накоплению информации.

5. Кроме того, растет доверие, способствующее успешному выполнению задания. Можно помогать друг другу – это доставляет удовольствие.

6. Когда узнаешь мнение другого о прочитанном, то знакомишься с другой точкой зрения, а значит с более глубоким пониманием текста, до которого, возможно, никогда бы не додумался. Это очень важно при критическом подходе к чтению.

Чтение вдвоем требует больше времени, чем в одиночку, но это очень часто окупается.

Рассмотрим приемы чтения вдвоем. Студентам можно предложить следующие задания:

*Вам предстоит прочитать текст вдвоем. Для работы вам потребуется маркер и карандаш.*

– Прочитайте вместе заголовок и обсудите, что вы ожидаете узнать из текста.

– Договоритесь, что вы подчеркнете наиболее важные места в тексте, определитесь с количеством предложений, которые следует подчеркнуть.

– Сравните подчеркнутые вами предложения и обсудите совпадения и различия. Попробуйте убедить партнера в своей правоте или согласиться с его точкой зрения. Маркером выделите те предложения, которые вы единодушно сочли важными для понимания общего содержания текста. Если вы успешно справились с заданием, то выделенные вами предложения представляют собой основания для формулировки выводов по содержанию текста.

– Обменяйтесь мнениями по поводу прочитанного вами текста.

– Прочтите (каждый самостоятельно) заголовок и подзаголовки текста и обдумайте то, что вы ожидаете узнать из текста. Напишите 7 ключевых слов (это должны быть самые важные понятия), которые, по вашему мнению, могут встретиться в тексте.

– Сравните и обсудите свои прогнозы с речевым партнером.

– Просмотрите текст (каждый самостоятельно). Соотнесите ваши прогнозы с реальностью. Оцените друг друга относительно правильности высказанных предположений.

– Обсудите перед чтением ход работы: Будете ли вы что-то подчеркивать в тексте? Как подчеркивать? Будете ли распределять обязанности при поиске незнакомых слов?

– Прочитайте текст (каждый самостоятельно). Подчеркните в тексте самую важную информацию в виде ключевых слов. Зафиксируйте на полях формальную и функциональную структуру текста. Формальная: вступление, основная часть, заключение. Функциональная: тезис, обоснование, следствие.

– Пронумеруйте свои ключевые слова; выделите пункты и подпункты для того, чтобы структура текста стала обозримой.

– Попытайтесь визуализировать текст, используя наиболее подходящий прием визуализации (интеллектуальная карта, структурное дерево, Wh-questions и другие).

– Сравните визуализированные вами тексты и заметки на полях, ключевые слова. Есть ли у вас совпадения? В чем проявилось различие? Оце-

ните работу друг друга и выберите наиболее удачный структурный план текста.

Текст можно читать не только вдвоем, но и группой.

Предлагаемая технология предусматривает:

– обязательное наличие индивидуального продукта (это момент запуска процесса);

– наличие постепенного согласования действий (начиная с себя, потом в парах, затем в четверках и в восьмерках);

– жесткое следование ступеням согласования, что способствует развитию способности к содержательной коммуникации на пути поиска истины.

Для организации интерактивного чтения в группе необходимо подобрать тексты разных авторов по одной проблеме (не более четырех), примерно равных по объему, в которых представлены разные точки зрения на исследуемую в текстах проблему. Тексты могут быть представлены как на бумажных, так и на электронных носителях.

### 1 этап. Индивидуальная работа.

Студенты изучают предложенный преподавателем текст, после чего заполняют следующую таблицу:

Вопросы, на которые есть ответы в тексте	Ключевые понятия	Открытые вопросы

### 2 этап. Дуэт.

В дуэт объединяются студенты, читавшие один и тот же текст. В процессе работы вдвоем из двух индивидуальных продуктов составляется один так, чтобы получилось новое качество, но не потерялась бы индивидуальность. В парах идет накопление информации (разбирается значение ключевых слов, идет поиск ответов на открытые вопросы). В результате речевого взаимодействия создается новая таблица (по типу первой), в которую вносится уточненная информация текста. Вопросов, на которые есть ответы в тексте, может стать больше, а открытых вопросов меньше, поскольку некоторые из них могут быть сняты в процессе работы дуэтом. Их может, кстати, как показал опыт работы, и вообще не остаться.

### 3 этап. Квартет.

Встречаются две пары, работавшие с разными текстами. Их задача – в процессе взаимодействия упорядочить информацию, полученную из текстов. Результатом работы в четверках может стать заполненный студен-

тами предложенный преподавателем «структурный скелет» текста в виде незаконченных фраз:

- Изученные тексты посвящены проблеме...
- Ключевыми словами являются...
- Вопросы, которые рассматриваются в текстах, можно объединить в такие...
- По ... вопросам точки зрения авторов совпадают. Смысл их заключается в следующем...
- По ... вопросам точки зрения авторов отличаются. Отличия определяются следующим...
- После обсуждения открытыми остались следующие вопросы... (открытых вопросов не осталось).

#### 4 этап. Октет.

В восьмерки объединяются четыре пары, работавшие над разными текстами. После обсуждения и согласования точек зрения по четырем текстам группа договаривается о форме представления результата совместной деятельности. Это может быть устный доклад, письменный обзорный реферат или рецензия, выполненные коллективно.

Итогом работы может быть дискуссия по затронутым в текстах проблемам и оставшимся открытым вопросам текстов или написание рефератов каждым участником процесса интеракции.

Задания этой группы упражнений могут выполняться с использованием телекоммуникационных технологий: телеконференции, форумы, чаты, электронная почта и др. Студенты могут общаться друг с другом в режиме реального времени или off-line. Благодаря этим технологиям учащиеся могут работать совместно над интересующей проблемой, проектом. Подобная возможность сотрудничества и кооперация создают мотивацию для их самостоятельной познавательной деятельности в группах и индивидуально. Совместная работа стимулирует учащихся на ознакомление с разными точками зрения на изучаемую проблему, на поиск дополнительной информации, на оценку получаемых собственных результатов. Телекоммуникации позволяют учащимся самостоятельно формировать свои взгляды, развивать критическое мышление, осознавать многие явления и исследовать их с разных точек зрения, а также понять, что некоторые из проблем могут быть решены только совместными усилиями.

Описанная нами методика работы по комплексному формированию и развитию навыков и умений профессионально-ориентированной интерактивной иноязычной речевой деятельности способствует, на наш взгляд, тому, что учебный процесс становится для его участников **событием**, обладающим эмоциональным воздействием; вызывает у студентов потребность как в заочном диалоге с автором текста, так и в речевом общении в процессе обсуждения текста, а используемые при этом технологии способствуют

повышению мотивации студентов к профессиональной деятельности, создавая условия для реального интерактивного общения.

### **Библиографический список**

1. **Леонтьев, А. А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
2. **Улитина, С. Г.** Формирование структурно-композиционных навыков иноязычного профессионально-ориентированного чтения переводчиков в условиях деловой коммуникации (деловой английский язык): Автореферат дисс.... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999. – 20с.
3. **Заир-Бек, С. И.** Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы // Директор школы. – 2005. – № 4. – с. 66–72.
4. **Загашев, И. О.** Учим детей мыслить критически. Издание 2-е / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. СПб: Альянс Дельта «Речь», 2003. – 192с.
5. **Леонтьев, А. А.** Психология общения. – 2-е изд., испр. И доп. – М., Смысл, 1997. – 365с.
6. **Hackenbroch-Kraft** Ida – Evelore Parey. Training. Umgang mit Texten // Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung. Stuttgart – Dresden / – 1996 / – 141S.

*УДК 371*

*Е. В. Ушакова*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Сегодня как никогда стала актуальной задача не только сохранения, но и повышения культуры нашего общества. Несомненно, что в данном процессе ведущая роль принадлежит образованию, ведь основными характеристиками современной образовательной парадигмы является культуроцентризм, в контексте которого педагогика выполняет функцию главной коммуникативной технологии, позволяющей интегрировать ценностные и личностные категории культуры в социум. Координатором этого процесса является педагог, который не только транслирует знание, накопленное тысячелетней историей человечества, но и создает условия для вхождения обучающихся в широкий культурный контекст [1]. Именно поэтому культура должна присутствовать в качестве внутренней, опосредующей формы любого акта профессиональной деятельности педагога.

Признание области профессиональной деятельности педагога сферой повышенной речевой ответственности в настоящее время является бесспорным. Современному преподавателю необходим не только широкий круг знаний в области преподаваемой дисциплины, педагогики и психологии, но и владение грамотной выразительной речью и способностью формировать у будущих специалистов образцовое речевое поведение [1].

Именно поэтому сегодня отсутствие профессиональной подготовки в области речевой культуры, интуитивный уровень самообразования, слабое, случайное знакомство со специальной литературой в сфере речевого развития осознается студентами как серьезный пробел в их педагогической подготовке. А ведь «для педагога язык, речь – прежде всего рабочий инструмент, средство донесения учебной информации до аудитории, но это еще и средство эмоционального воздействия и средство воспитания, в том числе и формирования языковой и речевой культуры учащихся» [5, с. 241].

Однако мы полагаем, что уровень речевой культуры как одно из главных условий эффективности воздействия на разум и чувства ребенка особое значение имеет для учителя начальных классов. Это объясняется тем, что у детей младшего школьного возраста очень высок авторитет взрослых – родителей и учителей, школьники буквально «впитывают» и копируют поведение и речь учителя, поэтому именно учитель начальных классов должен стремиться владеть образцовой речью. Заложенные у детей в начальных классах минимальные основы речевой культуры: некоторые орфоэпические, стилистические, грамматические нормы языка, речевого этикета, развиваются и формируются в средней школе и старшем звене, поэтому именно базисные знания определяют успешность обучения в старших классах.

Исследование содержания профессионально-речевого становления будущих педагогов является областью междисциплинарного внимания педагогики, психологии, философии, лингвистики, этим объясняется разнообразие существующих в современной науке подходов к его изучению. Одновременно возникает проблема недостаточной разработанности системных теоретических и методических принципов их реализации, что является причиной низкого уровня подготовленности выпускников педагогических вузов к осуществлению профессионально-речевой деятельности [6].

Осуществленный нами теоретический анализ феномена профессионально-речевой культуры учителя позволил установить, что в абсолютном большинстве исследования данного феномена основывается на следующих методологических посылах (рис. 1):

– профессионально-речевая культура представляет собой результат и отражение общей культуры личности и выполняет функцию специфического проектирования общей культуры в сферу педагогической деятельности.

Это объясняется современными требованиями к педагогу, который должен быть коммуникативным лидером, человеком творчески мыслящим,



умеющим эффективно воздействовать на аудиторию. И неременной составляющей его профессионализма является речь – интегративный показатель общей культуры человека;

– профессионально-речевая культура – это условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, своеобразный показатель педагогического мастерства.

Обоснование данной позиции состоит в том, что учитель является носителем знаний и культуры общества, и поэтому владение речевыми средствами воздействия – важнейшее профессиональное качество, необходимое педагогу;

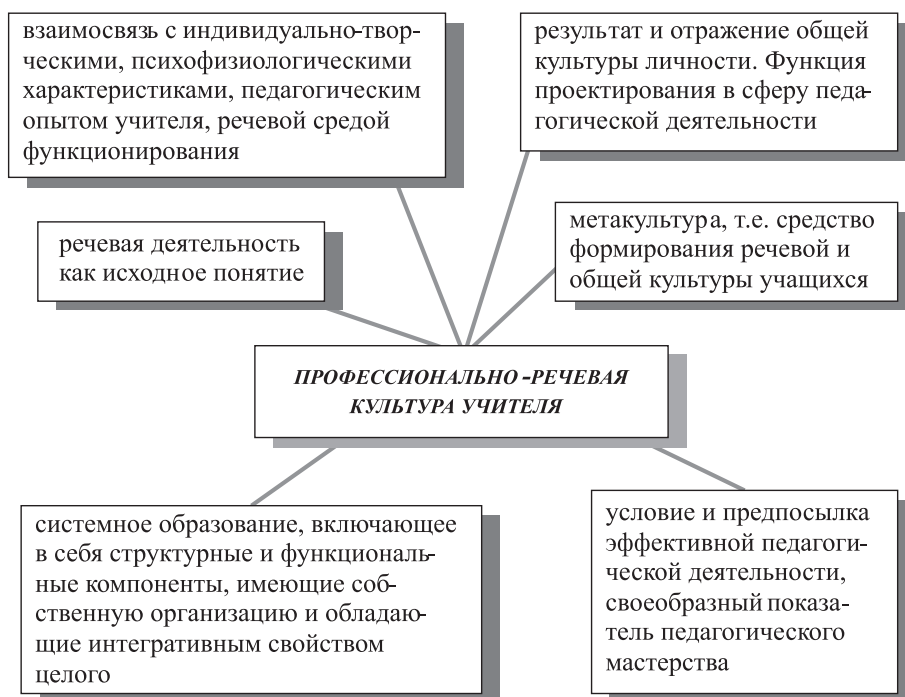


Рис. 1. Методологические основания исследования феномена профессионально-речевой культуры

– профессионально-речевая культура учителя является метакультурой, так как выступает средством формирования речевой и общей культуры учащихся;

– профессионально-речевая культура – это системное образование, включающее в себя структурные и функциональные компоненты, имеющие собственную организацию и обладающие интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей;

– исходным понятием анализа профессионально-речевой культуры является речевая деятельность, творческая по своей природе;

особенности формирования и реализация профессионально-речевой культуры определяются индивидуально-творческими, психофизиологическими

характеристиками, педагогическим опытом учителя, а также той речевой средой, в которой функционирует личность в процессе профессиональной подготовки и деятельности.

Педагогический подход к данной проблеме дает также возможность рассмотреть данный феномен в трех аспектах (рис. 2).



Рис. 2. Структурная схема понимания проблемы профессионально-речевой культуры учителя с позиции педагогического подхода

Во-первых, профессионально-речевая культура выступает в качестве показателя личной культуры человека. Издревле риторика ставила в положение взаимозависимости такие понятия, как личность и речь («Каков человек, таковы и его речи»). О необходимости «проверки и воспитания человека в разговоре» писал Н. Ф. Кошанский («Частная риторика»), Ф. И. Буслаев указывал на «нерасторжимое единство родного языка с личностью обучаемого» [4].

Профессионально-речевая культура показывает степень сформированности языкового сознания личности, способность творческого использования средств языка в бытовых и профессиональных ситуациях. В психолингвистике языковая способность рассматривается как механизм, обеспечивающий речевую деятельность, одну из важнейших в процессе становления личности. Кроме того, профессиональное общение создает благоприятные условия для познания окружающего мира и для самопознания.

Во-вторых, профессионально-речевая культура является показателем педагогического мастерства. Рассматривая вопросы профессионального мастерства педагога, исследователи в качестве ведущих компонентов называют речевые, коммуникативные умения. Так, В. А. Слостёнин, В. А. Кан-Калик и

др. исследователи к числу важнейших педагогических способностей, наряду с дидактическими, конструктивными, перцептивными, экспрессивными, относят и коммуникативные. Анализируя данную проблему, В. А. Сластёнин отмечает, что «педагог прежде всего с помощью слова может формировать положительную мотивацию детей, познавательную направленность личности, создавать комфортную психологическую обстановку, преодолевать личностные барьеры, формировать межличностные отношения, – то есть устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с детьми, родителями и коллегами. Успех в организации воспитательной деятельности напрямую зависит от умений педагога видеть многомерно, мыслить нестандартно, ставить вопрос самостоятельно и неожиданно, отвечать точно и недвусмысленно, излагать доступно и выразительно, слушать доброжелательно и понимающе, т. е. от умений, опирающихся на языковое сознание личности» [10].

В-третьих, профессионально-речевая культура учителя является средством формирования речевой культуры ребенка (в том числе учащегося начальной школы).

Одной из психологических особенностей младших школьников является высокая подверженность внешним воздействиям. Язык как феномен культуры и речь как деятельность человека, использующего потенциал языка, являются важнейшими средствами воздействия и влияния на учеников.

Перечисленные аспекты проявления профессионально-речевой культуры учителя взаимосвязаны и взаимообусловлены. Личностные особенности педагога позволяют ему творчески осваивать педагогическую технику и технологии деятельности (в том числе речевой), которые являются основой педагогического мастерства и профессиональной культуры. Это, в свою очередь, дает возможность целенаправленно работать над формированием речевой культуры учащихся.

Таким образом, в системе профессиональной культуры учителя профессионально-речевая культура является компонентом, обеспечивающим другие составляющие: нравственную, интеллектуальную, духовно-гуманитарную, методологическую, коммуникативную культуру. Речь отражает культуру личности и сама является средством формирования и проявления профессиональной культуры.

Нами была разработана модель формирования профессионально-речевой культуры учителя, при создании которой мы провели оценку отражения вопросов проблемы профессионально-речевой культуры в различных учебных дисциплинах, преподаваемых в вузе (табл. 1).

**Дидактические единицы, отражающие содержание профессионально-речевой культуры учителя начальных классов [ГОС ВПО]**

Дисциплина	Дидактические единицы
Русский язык и культура речи	Языковая норма. Речевое взаимодействие. Основные единицы общения. Устная и письменная разновидности литературного языка. Нормативные, коммуникативные, этические аспекты устной и письменной речи. Взаимодействие функциональных стилей. Научный стиль. Специфика использования элементов различных языковых уровней в научной речи. Речевые нормы учебной и научной сфер деятельности. Особенности устной публичной речи. Оратор и его аудитория. Подготовка речи: выбор темы, цель речи, поиск материала, начало, развертывание и завершение речи. Культура речи.
Русский язык	Язык и речь. Речь как деятельность. Активный и пассивный словарный запас. Предложение как коммуникативная единица. Коммуникативная структура и единицы текста.
Психология: Общая психология; Возрастная психология	Общение и деятельность. Мышление и речь. Виды, функции, характеристики речи. Проблемы общения. Учитель как субъект педагогической деятельности.
Педагогика: Общие основы педагогики; Педагогические технологии	Методологическая культура педагога. Понятие педагогических технологий, их обусловленность характером педагогических задач. Виды педагогических задач.
Педагогика начального образования	Технологии педагогического взаимодействия учителя начальных классов и ученика; мастерство учителя в системе коммуникативного воздействия на детей. Самообразование, самовоспитание, саморазвитие как компоненты становления педагогического мастерства учителя начальных классов.
Психолого-педагогический практикум	Решение психолого-педагогических задач, моделирования образовательных и педагогических ситуаций. Организационные формы активного психолого-педагогического взаимодействия: дискуссия, психолого-педагогический консилиум, педагогические мастерские, деловые игры, организационно-деятельностные игры.
Социальная психология	Психология общения. Содержание, цели и средства общения. Формы, функции, виды и уровни общения. Основные закономерности общения. Воздействие в процессе общения. Конфликт, функции, структура и динамика конфликта. Методы разрешения конфликтов.
Методика обучения русскому языку и литературе	Методика языкового образования и речевого развития. Изучение языковой теории как средства развития речи детей младшего школьного возраста. Методика правописания и культуры письма. Методика совершенствования речевой деятельности младших школьников. Работа над научно-познавательным текстом.
Культурология	Культура и общество. Культура и личность.

Как видим, данные, представленные в таблице 1, демонстрируют широкие возможности различных учебных дисциплин в формировании когнитивной, мотивационно-ценностной, эмоциональной, деятельностной составляющих профессионально-речевой культуры, в раскрытии сущности данного личностного образования, выявления его взаимосвязей. Следовательно, многие дисциплины гуманитарного цикла обладают потенциалом, который необходимо использовать в процессе формирования профессионально-речевой культуры студентов в педагогическом вузе.

Однако анализ текстов типовых учебных программ, проведенный нами с целью выявления представленности в них профессионально-речевой проблематики, показал, что педагогические учебные курсы не отражают культурологический аспект воспитания, не рассматривают профессионально-речевые характеристики личности учителя.

Созданный нами спецкурс «Технология формирования профессионально-речевой культуры учителя» помогает заполнить эти пробелы в профессиональной подготовке учителя. Кроме того, с его помощью может быть дополнено содержание представленных учебных дисциплин.

Данный курс направлен на совершенствование речевой компетенции педагога через разнообразные формы работы (лекционно-практические занятия, практикумы, тренинги, деловые игры, дискуссии).

Содержание спецкурса «Технология формирования профессионально-речевой культуры учителя» разработано в соответствии с результатами теоретического анализа и анализа представленности вопросов речекультурной проблематики в структуре дисциплин. На данной основе нами были разработаны критерии и показатели сформированности профессионально-речевой культуры учителя (таб. 2).

Таблица 2

**Критерии и показатели сформированности профессионально-речевой культуры учителя**

Критерии	Показатели
1	2
Когнитивный	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знание и понимание терминов «речевая культура», «языковая культура», а также их коммуникативной и профессионально-педагогической значимости.</li> <li>2. Знание правил кодекса речевого поведения.</li> <li>3. Знание основных стилистических норм.</li> <li>4. Знание путей предупреждения и устранения речевых ошибок.</li> </ol>

1	2
<p>Мотивационно-ценностный</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Осознание ценности речевой культуры в процессе коммуникации людей в обществе и в отношениях «учитель – ученик».</li> <li>2. Осознание ценности владения языковыми нормами в их конкретно-речевом выражении в различных видах деятельности.</li> <li>3. Способность к формированию учебных мотивов и интересов, скорости, полноты, прочности усвоения знаний школьниками.</li> <li>4. Преобладание высокой мотивации к совершенствованию собственной речекультурной деятельности.</li> </ol>
<p>Оценочно-эмоциональный</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Адекватность оценки действующих речевых норм, собственной речевой деятельности и речевой деятельности других с точки зрения требований к современным нормам речевой культуры.</li> <li>2. Способность испытывать неудовлетворенность при обнаружении низкого качества речекультурных знаний и умений у себя и окружающих.</li> <li>3. Способность к рефлексии относительно знания современных норм и требований речевой культуры.</li> <li>4. Способность испытывать удовлетворение и радость от накопления собственных речекультурных знаний и опыта, коллег, знакомых и учеников.</li> </ol>
<p>Деятельностный</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Способность обнаруживать речевые ошибки и нарушения норм речевой культуры при анализе конкретной речевой ситуации в педагогическом общении.</li> <li>2. Способность использовать действующие речевые нормы в собственной речевой практике, составлять письменные и устные, монологические и диалогические высказывания, тексты разных стилей (научный, художественный, официально-деловой, публицистический).</li> <li>3. Умение подбирать эффективные языковые средства для гармонизации педагогического общения во время учебного процесса и внеурочное время.</li> <li>4. Умение разрабатывать и обосновывать пути решения проблемной ситуации с помощью использования эффективных речекультурных норм и тактик речевого поведения педагога.</li> <li>5. Умение пользоваться учебной и справочной литературой по культуре речи вообще и культуре речи педагога – в частности.</li> <li>6. Навык использования норм речевой культуры, его результативность в учебной, повседневной жизни, в период общения с детьми на педагогической практике в школе, в будущей профессиональной деятельности.</li> <li>7. Инициативность в пропаганде норм речевой культуры в вузовской, школьной практике и повседневном общении.</li> </ol>

Таким образом, в рамках спецкурса нами решались следующие задачи формирования профессионально-речевой культуры учителя:

1. Владение арсеналом речевых и невербальных средств, в соответствии с которым учитель:



- выбирает соответствующий личностно ориентированной модели обучения тон – спокойный, доброжелательный, заинтересованный;
- использует зависящий от возраста обучаемых, этапа обучения, сложности изучаемого материала и т. п. темп речи;
- подбирает соответствующую ситуации силу голоса;
- пользуется нужной интонацией, соблюдает паузы, логические ударения (выделяет голосом наиболее значимые по смыслу слова);
- следит за соответствующей задаче урока мимикой, жестами.

2. Развитие коммуникативной компетентности, что предполагает:

- умение выслушать собеседника (ученика), не перебивая его;
- внимательно-доброжелательное отношение к высказываниям школьников;
- тактичное руководство дискуссией, возникшей на уроке;
- оперативно-деликатную реакцию на ошибки учащихся в устной речи.

3. Формирование знаниевого компонента, что предполагает правильность речи, соответствие нормам русского литературного языка. Точное словоупотребление, в том числе и терминов. Способность предупреждать и устранять речевые ошибки.

Реализация данного спецкурса предусматривает различные типы занятий. Но, наиболее эффективными, на наш взгляд, в ходе реализации курса «Технология формирования профессионально-речевой культуры учителя» являлись интегрированные формы, предполагающие активное обучение, такие, как тренинги, деловые игры.

Принципиально важным в ходе проведения спецкурса являлось сочетание коллективных форм работы с самообразованием.

При выборе форм и видов заданий для самостоятельной работы предпочтение отдавалось упражнениям на закрепление знания норм литературного языка и развитие речи, тренингам по технике речи, тестовым заданиям, заданиям творческого характера.

Включение заданий данного плана объясняется тем, что с позиции ряда ученых (Д. С. Лихачев, А. А. Мурашов, Е. И. Рогов, И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик и др.), труд учителя – это искусство, творчество, и поэтому будущего учителя надо готовить так же, как готовят режиссера, актера, постановщика. Нужны мизансцены, специальные этюды, деловые игры, моделирующие школьные ситуации, нужна отработка жестов, «постановка» голоса, обучение умению устанавливать контакт с аудиторией. Рассматривая вопросы педагогического искусства, мы обращались к трудам известного актера, режиссера К. С. Станиславского, талантливых педагогов А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, выдающегося теоретика театрального искусства П. М. Ершова [8].

В практике высшего педагогического образования в процессе формирования профессионально-речевой культуры учителя необходимо решать следующие задачи:

- определение в рамках учебно-воспитательного процесса последовательных этапов становления профессионально-речевой культуры будущих учителей начальных классов. Важнейшим условием эффективности при этом является последовательно усложняющийся от курса к курсу характер содержания учебных дисциплин общегуманитарного, общепрофессионального, предметного циклов специальным материалом речекультурного содержания, а также увеличение практики устной и письменной речи;

- разработка теоретических и практических заданий, выполнение которых могло бы обеспечить формирование у студентов навыков профессионально ориентированной речи. Здесь важно следовать принципу доступности – педагогические ситуации необходимо предлагать в порядке возрастания сложности и учитывать характер познавательной деятельности студентов, а также содержание учебных предметов;

- использование методических рекомендаций по написанию учебных и научных работ различных жанров.

Решение этих задач обеспечит систематическую работу по воспитанию личности специалиста, адекватно строящего свою речевую деятельность в профессионально-педагогических ситуациях. Систематическая работа реализуется определением оптимальных путей формирования профессионально-речевой культуры будущих учителей начальных классов, к которым относятся следующие:

- организация целенаправленной деятельности, обеспечивающей непрерывность, этапность и целостность процесса формирования профессионально-речевой культуры как составной части профессионально-педагогической подготовки специалиста: последовательное формирование когнитивной сферы студентов, создание целостного представления о языке как части культуры и речи как ее важнейшем инструменте, обеспечение развития познания от уровня осведомленности к уровню грамотности и систематизации, постепенный переход с уровня потребителя культуры на уровень носителя и ее творца, последовательное усложнение учебной профессионально-речевой деятельности, доведение ее до креативного уровня;

- определение круга «сквозных тем» в дисциплинах общегуманитарного, общепрофессионального, предметного блоков, позволяющего обеспечить эффективное использование их потенциала в процессе формирования профессионально-речевой культуры;

- направленное использование теоретических и практических заданий на занятиях по речеведческим и психолого-педагогическим дисциплинам, выполнение которых обеспечит формирование у студентов навыков профессионально ориентированной речи, включение в программу педагогической

практики заданий, способствующих формированию навыков устной и письменной речи;

– активное использование учебных и научных работ в формировании культуры письменной и устной педагогической речи, научного педагогического мышления, включение студентов в научную деятельность факультета, вуза;

– активизация самосовершенствования, формирование установки на профессионально-речевое самовоспитание, ориентация студентов на творческую самореализацию, являющуюся, по мнению И. Ф. Исаева, «одной из ведущих потребностей личности, метапотребностью по отношению к которой выступает потребность смысла жизни. Потребность в самореализации является источником личностно-смысловой активности человека, направленной на преобразование себя и других» [3, с. 22].

Пути формирования профессионально-речевой культуры детерминированы следующими педагогическими условиями:

– адекватность содержания, организационных форм и методов формирования профессионально-речевой культуры реальным требованиям педагогической деятельности учителя начальных классов, включение в процесс формирования профессионально-речевой культуры различных методов обучения, форм учебной, внеучебной, профессиональной деятельности студентов, направленных на активизацию их профессионального творческого мышления;

– педагогическое руководство в профессионально-речевом становлении личности будущего специалиста; высокий уровень речевой культуры преподавателей высшей школы;

– активная деятельность студентов по овладению профессионально-речевой культурой; включение студентов с начала обучения в процесс общения, способствующий формированию профессионально-речевых умений и навыков, отвечающих нормам и требованиям специальности «Педагогика и методика начального образования»;

– индивидуализация процесса освоения профессионально-речевой культуры студентами, создание положительного эмоционального фона, обеспечивающего активизацию данного процесса;

– приобщение студентов к активной профессиональной деятельности на практике в начальной школе.

Ведущими тенденциями исследуемого процесса, отражающими причинно-следственные связи и определяющими стратегию формирования профессионально-речевой культуры учителя, установлены:

– Гуманистическая направленность учебно-воспитательного процесса, отражающая переход от знаниевой парадигмы педагогического образования к личностно ориентированной, раскрывает зависимость эффективности процесса формирования профессионально-речевой культуры от его

направленности к личности студента, его творческой индивидуальности. Гуманистическая направленность проявляется в единстве системного и деятельностного подходов, взаимосвязи и взаимозависимости общей и профессионально-речевой, индивидуальной и профессиональной культуры, единстве процессов воспитания и самовоспитания личности студента.

– Активное включение личности будущего учителя начальных классов в педагогическую речекультурную среду. Эта тенденция отражает зависимость процесса формирования профессионально-речевой культуры от степени усвоения личностью как общекультурных, так и профессионально-педагогических ценностей, и проявляется в непрерывности и преемственности воспитательно-образовательного процесса вуза, в последовательном включении студента в профессионально-педагогическую деятельность.

– Связь с речекультурной практикой предполагает необходимость перехода от теоретизации процесса обучения к практикоориентированной деятельности. При этом предусматривается наличие модели формируемого личностного образования, определение цели, этапов, их содержания, методов диагностики.

Таким образом, предложенная технология формирования профессионально-речевой культуры учителя представляет собой педагогическую деятельность по формированию исследуемого личностного образования, позволяющую решить важную педагогическую задачу – создание культурной речевой среды. При этом формируются условия для воспитания специалиста и для становления его как языковой личности, носителя профессиональной речевой культуры. Интеграция внешних условий и внутренних обстоятельств развития дает возможность осуществлять комплексную педагогическую деятельность по формированию профессионально-педагогической культуры учителя, важной составляющей которой выступает профессионально-речевая культура.

### Библиографический список

1. **Арчаков, Р. А.** Роль англоязычной подготовки в профессиональном становлении будущих социальных педагогов // Глобализация: настоящее и будущее России: Матер. VI Междунар. соц. конгр. (24–25 ноября). /Р. А. Арчаков. – М., 2006. – 0,2. п. л.
2. **Беловолов, В. А.** Дидактика начальной школы / В. А. Беловолов, С. П. Беловолова. – Новосибирск, 2004.
3. **Исаев, И. Ф.** Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М. – Белгород, 1993, 217 с.
4. **Климкина, Е. В.** Формирование профессионально-речевой культуры социального педагога в процессе обучения в вузе / Автореф. Дисс. на соиск уч.степ. канд пед.наук. – М., 2001.
5. **Педагогика** и психология высшей школы. – М., 2000.

6. **Русский язык и литература.** Планирование и координирование внутришкольного контроля. – Санкт-Петербург, 2004.
7. **Салосина, И. В.** Речевая культура учителя как основа профессиональной педагогической деятельности [Текст] / И. В. Салосина // Современные тенденции развития мировой культуры и цивилизации: материалы Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 9–11 марта 2007 г. Ч. 2 г. – Новосибирск: Изд-во «Архивариус-Н», 2007 г. – С. 242–246.
8. **Салосина, И. В.** Формирование текстовой компетентности будущих учителей как основа профессиональной педагогической подготовки [Текст] / И. В. Салосина // Текст и языковая личность: материалы V Всероссийской конференции с международным участием, Томск, 26–27 октября 2007 г. / под ред. Н. С. Болотновой. – Томск: Изд-во ЦНТИ, 2007 – С. 346–354.
9. **Салосина, И. В.** Русский язык и культура речи. Задания для самостоятельной работы студентов филологических специальностей [Текст]: учебно-методическое пособие / И. В. Салосина, Е. В. Максименко. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2004. – 16 с.
10. **Сластёнин, В. А.** Гуманистическая концепция педагогического образования / В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов // Современная высшая школа. – 1991.
11. **Тюлякова, Е. В.** Владение техникой постановки вопросов как необходимое условие профессионализма преподавателя // Наука и культура России: Материалы 3-й Международной научно-практической конференции. Ч. 2. / Е. В. Тюлякова, Л. П. Лунева. – Самара: СамГАПС, 2006. – С. 93–95 (0,4 п.л., автор. вклад – 50%).
12. **Тюлякова, Е. В.** Тренинги коммуникативного взаимодействия как обучающая модель профессионально-речевой деятельности педагога // Наука и культура России: Материалы 4-й Международной научно-практической конференции. Ч.2. – Самара: СамГАПС, 2007. – С. 97–99 ( 0,4 п.л.).
13. **Хасанова, Л. Р.** К вопросу о повышении культуры речи будущих учителей начальных классов // Развивающее обучение в поликультурном образовательном пространстве. – Янаул, 1999. – С. 36–38.
14. **Хасанова, Л. Р.** Некоторые вопросы речевой подготовки будущих учителей начальных классов // Актуальные вопросы совершенствования образовательного процесса в поликультурном социуме. – Бирск, 1999. – С. 41–43.

## РАЗДЕЛ V ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

---

УДК 343.01

*Г. В. Строева*

### НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИСПРАВЛЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ(НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «КРИМИНОН»)

Главной задачей уголовно-исполнительной системы (УИС) Российской Федерации является исправление осужденных, возвращение в социум полезных, созидательных людей, способных без постороннего контроля и чрезмерной опеки вести жизнь, достойную человека.

Растущий уровень рецидивной преступности (сейчас рецидив равен 46%) показывает, что пенитенциарная система пока недостаточно эффективно решает вышеобозначенную цель. Это ведет к усилению криминализации общества, созданию опасного социального окружения, так как вернувшиеся из мест лишения свободы преступники не только продолжают совершать преступления, но и транслируют уголовные понятия и отношения. Последнее ведет к размыванию ценностей общества, принятию криминальных образцов поведения.

Следует признать, что УИС России имеет самый низкий в мире показатель рецидивной преступности. Причиной этого, на наш взгляд, является система А. С. Макаренко, положенная в основу пенитенциарной теории и практики, а также разработанность системы средств исправления, что закреплено на законодательном уровне. Так, уголовно-исполнительный кодекс указывает, что основными средствами исправления осужденных являются: режим, воспитательная работа, общественно полезный труд, получение общего образования, профессиональная подготовка и общественное воздействие (п. 2 ст. 9) [1].

Пенитенциарная теория и практика признают обучение одним из главнейших средств исправления преступников. В УИС функционирует 338 профессиональных училищ и 664 школы и учебно-консультационных пунктов (число последних увеличилось за последний год на 148). Осужденные могут получать высшее и дополнительное образование. В исправительных учреждениях (ИУ) организуется заочное и дистанционное обучение (ДО)

*Одним из перспективных направлений является дистанционное обучение.* Казалось бы, зачем ИУ внедрять новые технологии в процесс исправления осужденных? Новые технические методы решают проблему отсутствия



компетентных специалистов, которые, к сожалению, не идут работать со столь сложной категорией учащихся.

*Кроме того, необходимость введения ДО было вызвано и еще несколькими причинами. Во-первых*, отдаленностью ИУ от населенных пунктов, *во-вторых*, невозможностью оплатить поездки преподавателей, *в-третьих*, отсутствием необходимой материально-технической базы для организации очного обучения. *В-четвертых*, изменением качественного состава обучающихся: «взросление» осужденных и повышение их образовательного уровня. Основная масса лиц, находящихся в заключении, имеет среднее общее образование. Если сравнить показатели образовательного уровня осужденных начала 70-х гг. XX в. и начала XXI в., то можно констатировать значительное увеличение доли лиц, имеющих высшее, незаконченное высшее и среднее специальное образование (во время специальной переписи осужденных 1970 г. таких было – 4,4%, сейчас – 21,6%).

В этой связи при обучении взрослых осужденных возникает объективная необходимость совершенствования учебного процесса и повышения его эффективности и качества. Важная роль в решении этой проблемы отводится средствам обучения и организации процесса.

Кроме того, на расширение использования дистанционных форм обучения осужденных повлияли и общероссийские тенденции изменения образовательной среды, связанные с инновационными процессами компьютеризации общества, развитием новых телекоммуникационных технологий. Это позволяет получать информацию оперативно, а также иметь инструменты для ее передачи, обработки и хранения.

Основной идеей ДО является самостоятельность в обучении и создание учебной информационной среды, включающей компьютерные информационные источники, электронные библиотеки, видео- и аудиотеки, книги и учебные пособия.

Первым опытом ДО осужденных был совместный проект Московского государственного индустриального университета и Московского государственного института стали и сплавов. Учебный центр был создан в 1995 году в колонии общего режима (учреждение УУ–163/2) в городе Зеленограде.

Главной целью являлась апробация заочного обучения осужденных с использованием элементов технологии ДО. Это позволило внести новые дополнительные элементы в процесс исправления осужденных, а также облегчить их последующую социальную адаптацию после освобождения. Обучение велось по специальности 0211 «Юриспруденция» и по специальности 0611 «Менеджмент организаций». Центр продолжает действовать до сих пор, совершенствуя технологическую базу и систему предоставления курсов.

Полностью обучение через Интернет одной из первых в России стала проводить Шаховская воспитательная колония (Орловская область). После

закупки необходимого оборудования, создания компьютерного класса, обучения воспитанников элементарным навыкам работы на компьютерах, преподаватели городского социального техникума начали предоставлять обучение по специальности «Оператор ПЭВМ». Кроме того, параллельно шло освоение одной из систем бухгалтерского учета «1С Бухгалтерия» с целью повышения конкурентоспособности воспитанников при трудоустройстве.

В настоящее время уже многие учебные заведения сотрудничают с УИС и обучают осужденных, если их устав не запрещает прием лиц, имеющих судимость. В этом направлении успешно работают Современная гуманитарная академия, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, Северо-западный государственный заочный технический университет, Московский современный гуманитарный университет, Московский государственный социальный университет и др. Осужденные обучаются по специальностям «Экономика», «Менеджмент», «Маркетинг», «Финансы и кредит», «Юриспруденция», «Бухгалтерский учет и аудит», «Социология» и «Социальная работа».

Обучение положительно отражается на микроклимате в колониях, обеспечивает полезную занятость осужденных, делает содержательным их досуг, позитивно влияет на состояние дисциплинарной практики, а также способствует стабилизации оперативной обстановки. Результаты тестирования осужденных-студентов показали, что у них «развиваются и укрепляются целеустремленность, самостоятельное мышление, чувство ответственности, способность принимать конструктивные решения, значительно повышается интеллект» [2, с. 34].

В УИС разрабатываются определенные меры по стимулированию осужденных к повышению образовательного уровня: перевод на лучшие условия содержания, поощрения, условно-досрочное освобождение.

Руководство системы находит дистанционные формы обучения достаточно перспективными. В настоящее время в соответствии с Приоритетным национальным проектом «Образование» Федеральная служба исполнения наказаний и Федеральное агентство по образованию проводят работы по оснащению и подключению к сети Интернет колоний России. В соответствии с программой осужденные 303 вечерних образовательных школ при исправительных учреждениях получают доступ в Интернет. На сегодня подключены к сети уже 11 из них (ГУФСИН РФ по Санкт-Петербургу и Ленинградской области, УФСИН РФ по Сахалинской области, ГУФСИН РФ по Приморскому краю, Кемеровской, Самарской, Томской областям, Пензенской, ГУФСИН РФ по Красноярскому краю). В Каннской воспитательной колонии в этом году даже прошел первый телемост между студентами Юридического института (г. Красноярск) и несовершеннолетними осужденными. Воспитанников интересовали возможность обучения в институте, вопросы молодежного досуга, ответственности родителей за воспитание детей. Помимо

студентов Юридического института в беседе приняли участие английские преподаватели из Школы права университета г. Нью–Кастл, которые рассказали о проведении подобных мероприятий в своей стране.

Сейчас принимаются меры по нормативному регулированию порядка подключения ИУ к сети Интернет, разрабатываются рекомендации по соблюдению оперативно-режимных требований в условиях функционирования сети, Инструкция о порядке защиты информации и исключению несанкционированного доступа осужденных к информационным ресурсам.

Таким образом, новые информационные технологии прочно вошли в практику исправительного процесса осужденных. Новые методы решают многие проблемы УИС, а, так же расширяют круг обучающихся, что повышает шансы этих людей на последующую социальную адаптацию.

Однако, главная цель внедрения новых технологий в процесс исправления осужденных не только и не столько в повышении уровня образования (что так же необходимо), сколько в исправлении осужденного. Ведь основание существования исправительной системы – это возвращение в общество правопослушных людей. Созидательных граждан, с готовностью вносящих свой вклад в развитие общества и соблюдающих закон не из страха наказания, а исходя из внутренней потребности. Другими словами, базовым действием в процессе исправления должно являться и является нравственное исправление. Поэтому важно рассмотреть то, насколько новые технологии используются в процессе коррекции нравственных начал осужденных. В этой связи представляется интересным опыт дистанционного предоставления воспитательных программ нравственной направленности. Такие программы отличаются от общеобразовательных и профессиональных программ прежде всего решаемыми задачами. Здесь на первое место выходит формирование нравственности и развитие социально полезных навыков осужденных.

Сегодня предоставление воспитательных программ в дистанционной форме еще редкость. *Поэтому интересен в этом плане опыт работы некоммерческого партнерства «Криминон-Новосибирск».*

*«Криминон» (что значит «Нет преступности») – это программа социальной реабилитации осужденных.* Программа состоит из восьми разделов: «Дорога к счастью», «Улучшение способности к обучению», «Как справиться с подавлением», «Достоинство и целостность личности», «Общение», «Этика и состояния», «Понимание и преодоление наркотической зависимости», «Как жить с детьми». Разделы предоставляются на сегодня очно, заочно, дистанционно. Длительность изучения – от четырех до десяти недель. Но каждый осужденный проходит их в своем темпе. Разделы включают презентацию материалов, самостоятельную подготовку, практические задания, контроль знаний и коррекцию.

Материалы рассчитаны, с одной стороны, на осужденных с различным уровнем образования (в т. ч. достаточно низким). Поэтому изложение материала простое. С другой, на людей с деформированными системами ценностных ориентаций. Поэтому материалы содержат нравственные нормы, задания на переосмысления прошлого опыта, а также тренировки в повседневной жизни социально одобряемых форм поведения (доброжелательность, искренность, отзывчивость и т. д.).

*Основное правило программы – это применение человеком в текущей жизни изученных принципов. Каждый осужденный учится не только вести себя этично, но и знать, почему и зачем он это делает.*

До 2007 г. программа предоставлялась с элементами ДО.

Инструкторы программы пересылали осужденным материалы разделов, получали сделанные задания и осуществляли коммуникацию посредством электронной почты.

В настоящее время подготовлен сервис предоставления курсов через Интернет, а также апробируется бета(пробная) версия сайта. Это программный продукт для организации и управления прохождения разделов программы через Интернет. На сегодня созданы:

– *Базовая виртуальная организация (представительство Кримион-Новосибирск ON-Line, к нему возможен круглосуточный доступ. Представительство структурно включает взаимосвязанные группы администраторов, разработчиков, инструкторов программы (тьюторов и главного супервайзера) и осужденных;*

– *прикладное программное обеспечение;*

– *просветительские модули (гlossарий, правила изучения программы, раздел «Дорога к счастью» – моральный нерелигиозный кодекс). Важнейшая часть модулей – блок вопросов и/или упражнений для осмысления и закрепления теоретического материала, развития практических умений и навыков. При создании модулей, с одной стороны, учитывались педагогические технологии, с другой, программные. Программные технологии разработаны М. Субботиным.*

Сервис представляет собой интерактивный портал, в котором изначально заложена возможность не только размещения неограниченного количества разделов, но и многоязыковой интерфейс. Предоставление в будущем программы на многих языках позволит российской организации выйти на мировой рынок воспитательно-просветительских услуг.

*В проекте используются наиболее развитые Интернет-технологии:*

World Wide Web («Всемирная паутина») – система организации информации в Интернет, основанная на гипертексте. Эта технология позволяет иметь интерактивный доступ к материалам программы непосредственно в компьютерной сети;

E-mail – электронная почта. Используется для асинхронных во времени консультаций осужденных.

Регистрация на программу происходит следующим образом: при входе на домашнюю страницу представительства и ознакомления с программой осужденный, изъявивший желание участвовать, подает заявку. После этого, ему присваивается логин и пароль, а также назначается персональный тьютор (супервайзер).

Запись на прохождение раздела, предоставление персонального пароля и организация индивидуального сопровождения через Интернет, выдача сертификата, подтверждающего успешное изучение материала, а также контроль работы тьюторов осуществляют со своего автоматизированного рабочего места администраторы и руководители программы.

В последующем осужденный работает в своем персональном интерфейсе (здесь, интерфейс – набор программных продуктов для каких либо целей). Разделы модуля предоставляются ему последовательно, каждый следующий – только после проверки супервайзером и положительной оценки. Тьютор возвращает осужденного к недостаточно точно понятому материалу, при необходимости оставляет на сервере для этого осужденного комментарии. Тьютор также осуществляет и оценивает заключительное тестирование, на основании которого принимается решение о выдаче осужденному сертификата.

На сайте существует своя система сообщений, которая предполагает следующие линии общения: регистратор – осужденный; осужденный – супервайзер; регистратор – супервайзер – главный супервайзер – техподдержка и их варианты.

Общение тьютора с осужденным может проходить как в режиме ON-Line, так и асинхронно во времени. На сайте есть соответствующая система оповещения, которая информирует обе стороны о том, что они присутствуют на сайте одновременно, в этом случае они могут вступить в прямое общение. Иначе говоря, коммуникация осужденного со своим тьютором предполагает некоторый симбиоз Форума с чатом. Некоторые предпочитают скорость «чатов», некоторые очень успешно общаются в режиме Форума. Но Форума в общепринятом понимании (где много людей общается на различные темы) не предусмотрено. Внутри сайта Криминон одну тему могут обсуждать только два терминала: обучающийся и его тьютор. Никто другой не может вмешиваться в их цикл общения (кроме главного супервайзера). Тьютеры поочередно несут круглосуточное дежурство на сайте. Поэтому выполнения заданий проверяется очень быстро.

*Таким образом, сайт позволяет осуществлять поливариантное общение, каждый осужденных может выбрать наиболее приемлемый для себя вариант, главное, что переписка полностью сохраняется, и в последующем*

*главный супервайзер может проинспектировать деятельность тьютора с каждым конкретным осужденным.*

Следует отметить, что в отличие от обычных дистанционных программ, воспитательная программа не предусматривает обеспечение лабораторно–практической работы. Осужденные на основе заданий самостоятельно выбирают ситуацию и способы ее разрешения. Тьютор только по отчетам отслеживает, наращивает ли осужденный социально–полезные навыки и качества или нет.

Тренировки не только и не столько закрепляют учебный материал, сколько приучают осужденного совершать социальные поступки, дают ему новый опыт положительного взаимодействия с окружающим миром, укрепляют и повышают его самооценку и уважение к себе, на основе которых только и возможно спокойствие и уважение к другим людям.

Наращивание социального потенциала осужденных преодолевает и еще одну характерную черту осужденных – отсутствие веры в то, что они способны приносить пользу людям. Окружающие, в том числе и сотрудники ИУ, стремятся вызвать у преступников раскаяние, признание своей вины, т. е. неправоты. Но, обладая ничтожными социальными навыками, разуверившись, что могут вносить свой вклад, осужденные до последнего отстаивают свое право «быть правым», часто скрывая это за показным раскаянием, а дальше только совершенствуясь в лицемерии. Именно поэтому в ходе процесса исправления необходимо помочь осужденному нарастить свой социальный потенциал через созидательную деятельность, что поможет ему укрепить чувство собственного достоинства. Когда преступник видит, что еще способен делать что–то полезное и окружающие это оценивают и одобряют, у него хватает духа реально посмотреть на свое прошлое и сделать необходимый вывод на будущее.

Итак, мы имеем своего рода цепочку: знания – применение – привычка. Ни одно звено не может быть вырвано, все они взаимосвязаны. Поэтому упражнение в ходе исправления осужденного не есть дрессировка, а именно сознательная выработка определенного стандарта поведения, развитие нравственного способа решения проблем.

Так как ДО предполагает самостоятельность и инициативность обучающегося, то несколько смещаются акценты в деятельности тьюторов. Важной функцией тьютора становится поддержка осужденного, помощь в изучении разделов, способность подбодрить его, приложить усилия для его продвижения и окончания как отдельного курса, так и программы в целом.

Для более обобщенных выводов о специфике предоставления воспитательных программ нравственной направленности в дистанционной форме еще не накоплено достаточно материалов в пенитенциарной практике. Поскольку, пожалуй, единственной на сегодня такой программой является программа Криминон. Пока апробируется бета версия, но в итоге проект будет



представлять собой полноценную ON-Line организацию со всеми необходимыми структурами и инструментами.

Итак, исправительные учреждения России имеют положительный опыт дистанционной формы передачи знаний осужденным, в т.ч. через Интернет. Однако до недавнего времени это были в основном общеобразовательные и профессиональные (среднего и высшего образования) программы. Теперь же появляются первые воспитательные программы нравственной направленности, что значительно повышает эффективность исправительного процесса в ИУ.

Дистанционные формы позволяют добиться мобильности, сэкономить средства, обеспечивающие учебный процесс, а также предоставить обучение в не зависимости от местоположения ИУ.

Кроме того, в субъектно-субъектных отношениях с тьютором осужденный формирует определенную самостоятельность и инициативность (он сам выбирает скорость изучения, время, инициирует общение, в т. ч. если что-то в материале вызывает затруднение). Развитие этих качеств помогает осужденному сохранить себя в условиях практически полной регламентации жизни в колонии. Предоставление материалов посредством сети Интернет также помогает осужденным закрепить и развить навык работы с компьютером и Интернетом, а также способствует расширению круга позитивного общения.

*На наш взгляд, необходимо развивать предоставление программ нравственной направленности, поскольку такие программы дают возможность осужденному переосмыслить свой предыдущий способ поведения, перестроить систему ценностей, развить социально-полезные личностные качества. Последнее, в определенной мере, позволит решить проблему свободного доступа осужденных в мировую сеть (руководство системы сейчас прорабатывает вопросы, связанные с предотвращением выхода осужденных на порносайты, взламывания баз данных и т. п.).*

Но остаются нерешенными еще ряд проблем организационного (в т. ч. освобождение осужденных, которые не закончили программы) и финансового плана (во многих случаях осужденным предоставляется значительная скидка в оплате обучения, а касательно воспитательных программ – осужденные проходят их бесплатно).

*Тем не менее, дистанционное обучение прочно входит не только в образовательное, но и в воспитательное пространство УИС. К положительным сторонам этого можно отнести:*

- дополнительную возможность для осужденных сохранить себя в условиях изоляции от общества;
- развитие умственных способностей этих людей, а также навыков работы с компьютером и Интернетом;

- позитивную занятость свободного времени и, как правило, снижение антисоциальных действий со стороны обучающихся осужденных;
- малую похожесть на традиционные формы работы, что позволяет вовлечь в воспитательно-образовательный процесс осужденных, имеющих неудачный и болезненный опыт предыдущего обучения и общения с преподавателями;
- более эффективное и частое общение с тьютором через Интернет (Однако исследования показывают, что в этом вопросе не все столь однозначно – сами осужденные предпочитают живое общение с преподавателями [3]);
- приобретение осужденными навыков самостоятельной работы и развитие позитивной инициативы;
- увеличение перспектив успешной ресоциализации осужденных, а значит снижение вероятности рецидива.

Кроме того, решается географическая проблема предоставления услуг как для тех, кто проходит программы, так и для тех, кто их предоставляет.

Таким образом, современные тенденции компьютеризации, технологизации процесса обучения сказались и на образовательно-воспитательной среде исправительных учреждений России. Все больше общеобразовательных, профессиональных, воспитательных программ предоставляются в дистанционной форме. Исследователи отмечают, что «обучение оказывает положительное влияние на поведение осужденных в период отбывания наказания, облегчает их социальную адаптацию после освобождения, снижает социальную напряженность в местах лишения свободы, способствует формированию трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции» [4, с. 25]. А это значит, что осужденные получают возможность жить на свободе без преступлений, а законопослушные граждане – надежду на более спокойное и безопасное социальное окружение.

### Библиографический список

1. **Уголовно-исполнительный** кодекс Российской Федерации. – М.: Омега-Л, 2004. – 96 с.
2. **Состояние** и перспективы научного обеспечения организации воспитательной работы с осужденными. – Вологда, 2001. – 144 с.
3. **Бибенин, В. Г.** Отношение осужденных к образованию (некоторые итоги социологического опроса) / В. Г. Бибенин // Сетевой электронный научный журнал «Системотехника». – 2004. – № 2. – <http://systech.miem.edu.ru>.
4. **Обучение** осужденных: Итоги Всероссийской конференции 15–16 ноября 2001. – СПб.: СЗТУ, 2001. – 50 с.

*О. В. Артюшкин, Э. Г. Скибицкий*

## **О ПРОЕКТИРОВАНИИ ГИПЕРТЕКСТОВОГО УЧЕБНОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ**

Повышение качества системы вузовской подготовки будущих специалистов в условиях информатизации общества требует всестороннего погружения студентов в профессиональную сферу с применением современных информационных технологий и телекоммуникационных средств (ИТТС). Среди используемых ИТТС особое место занимают гипертекстовые технологии, получающие все большее распространение в образовательной практике. Успешное овладение студентами гипертекстовыми технологиями может иметь место только в том случае, если гипертекстовые продукты станут неотъемлемым элементом информационно-образовательной среды (ИОС). В составе ИОС нового типа могут использоваться гипертекстовые учебные издания различных видов: учебники, учебные пособия, лабораторные практикумы, компьютерные программы различного назначения, методические рекомендации и др. Особое место в этом ряду занимают гипертекстовые терминологические словари. Дефицит учебных продуктов такого типа в целом и, в частности, гипертекстовых учебных словарей и справочников делает актуальной проблему их проектирования, конструирования и внедрения.

Под гипертекстовым учебным терминологическим словарем мы понимаем учебно-справочное издание, содержащее совокупность терминов какой-либо учебной дисциплины (ее части, раздела) или области знания с их определением (разъяснением) и использующее возможности гипертекстовых технологий представления информации.

На кафедрах информатики и вычислительной техники Хакасского государственного университета имени Н. Ф. Катанова и педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела в 2007 г. были начаты работы по проектированию и конструированию гипертекстового учебного терминологического словаря по дисциплине «Информатика». Объем и содержание заключенной в гипертекстовом учебном терминологическом словаре информации определялся целями и задачами профессиональной подготовки IT-специалистов.

Целью применения гипертекстового учебного терминологического словаря является формирование понятийного аппарата конкретной изучаемой учебной дисциплины или комплекса дисциплин, ее части, разделу или области знания; толкование наиболее употребляемых в учебной дисциплине терминов с использованием гипертекстовых технологий представления информации.

Задачами гипертекстового учебного терминологического словаря являются: разъяснение терминов; раскрытие значения (значений) термина; обеспечение единообразия (унификации) в трактовке терминов, характеризующих данную учебную дисциплину, ее часть, раздел или область знания; оперативный поиск терминов по алфавиту; представление словника каждого тематического раздела; демонстрация семантических связей терминов между собой посредством гиперссылок.

При проектировании и конструировании гипертекстового учебного терминологического словаря предъявляются следующие требования: а) соответствие рабочей программе учебной дисциплины (дисциплин); б) научность, соответствие излагаемых сведений современному состоянию науки; в) достоверность, надежность информации, включение устоявшихся знаний; г) точность в определении понятий и характеристике терминов; д) единообразии формы и стиля изложения: лаконичность и схематизм изложения, упрощенный синтаксис, наличие условных сокращений; е) наличие специального справочного аппарата, обеспечивающего использование словаря в учебном процессе; ж) доступность изложения; з) оперативность процесса поиска известного термина; и) предоставление возможности выбора термина из представленного тематического перечня терминов (словника).

Основной текст учебного терминологического словаря содержит совокупность словарных статей, иерархически объединяемых посредством термина в терминологические поля в соответствии с принятой тематической структурой. Словарная статья представляет собой краткое разъяснение термина, позволяющее раскрыть смысловое содержание термина, выявить и перечислить те признаки обозначенного термином класса предметов, явлений и т. п., по которым этот класс может быть идентифицирован и противопоставлен другим [1; 2].

К принципам построения словарной статьи, входящей в структуру учебного терминологического словаря, относятся:

1. Ориентация на уровень знаний студентов, определяемый требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по соответствующему направлению подготовки (специальности), рабочей программой учебной дисциплины.

2. Единообразие построения словарных статей, характеризующих однотипные предметы (явления, процессы, события).

3. Лаконичность, точность и ясность изложения.

Словарная статья включает следующие элементы: а) заголовок (разъясняемый термин); б) этимологическая справка; в) определение (дефиниция); г) текстовые примеры; д) графические иллюстрации. Рассмотрим кратко их содержание.

Заголовок (разъясняемый термин) – слово или словосочетание, точно обозначающее какое-либо понятие, входящее в состав понятийного аппарата

конкретной учебной дисциплины (комплекса дисциплин). Заголовки словарных статей даются преимущественно в единственном числе и выделяются особым шрифтом: полужирным, прописным и др.

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

Дефиниция – основная часть словарной статьи, т. е. текст, который: 1) раскрывает содержание понятия, обозначаемого определяемым термином; 2) позволяет отличать понятие по его характерным признакам, от сходных с ним понятий; 3) устанавливает значение термина. Многозначные термины содержат столько определений, сколько значений имеет термин. Каждое из них приводится под соответствующим номерным обозначением.

Текстовые примеры представляют собой иллюстративную часть словарной статьи, содержащую примеры употребления терминов и терминологических сочетаний в связной речи с целью показать, как используется тот или иной термин; уточнить и расширить представление о содержании термина, обратить внимание на наиболее типичное употребление термина; раскрыть его связи с другими словами в предложении, тексте.

Текстовые примеры могут оформляться в виде цитат, после которых указывается полное или сокращенное библиографическое описание (автор и название произведения, из которого они заимствованы, в случае, если полное описание имеется в списке литературы). Текстовые примеры набираются курсивом или иным шрифтом, позволяющим отличить этот фрагмент словарной статьи от других.

Графические иллюстрации – рисунки, схемы, фотографии, раскрывающие смысл понятия, которое отражает данный термин. Они дают возможность демонстрировать предмет, обозначаемый термином. Кроме того, они позволяют получить более полное визуальное представление о некотором классе предметов.

Качество гипертекстового учебного терминологического словаря неразрывно связано с соблюдением технологии его проектирования, конструирования и внедрения в педагогическую практику профессиональной подготовки IT-специалистов.

Основоположником теории и практики педагогического проектирования считается А. С. Макаренко. В 1989 г. появился первый специальный труд по педагогическому проектированию известного педагога В. П. Беспалько [3]. Мощным стимулом в развитии педагогического проектирования явилось внедрение в практику образовательных продуктов различного назначения.

Термин проектирование в педагогику пришёл из технического знания и в различных источниках трактуется как: составление проекта; предполагать, намечать; чертить или производить проекцию; составлять проект; предполагать, сделать что-либо, намечать планы; отображать какую-либо фигуру

или предмет на плоскость, чертить проекцию; процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния. Существуют и другие подходы к формулировке дефиниции «проектирование». Анализ вышеприведенных определений показывает, что общим для них является «*составление проекта*». Суть педагогического проектирования состоит в том, что предполагаются варианты предстоящей деятельности и прогнозируются ее результаты.

Объектом педагогического проектирования могут быть педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации, педагогические сценарии отдельных видов занятий, гипертекстовые учебные терминологические словари и др.

При разработке гипертекстового учебного терминологического словаря выделяют четыре этапа (рис. 1).

1-й этап	2-й этап	3-й этап	4-й этап
<b>Моделирование</b>	<b>Проектирование</b>	<b>Конструирование</b>	<b>Внедрение</b>
<i>Модель</i>	<i>Проект</i>	<i>Опытный образец</i>	

Рис. 1. Этапы проектирования гипертекстового учебного терминологического словаря

**Педагогическое моделирование** – разработка общей идеи создания гипертекстового учебного терминологического словаря и основных путей его реализации. Эта цель рождает идеи о путях ее достижения в конкретных условиях профессиональной подготовки IT-специалистов. Команда разработчиков определяет теоретические основы создания модели словаря, методы диагностики оценки его педагогической полезности. На этом этапе создается модель гипертекстового учебного терминологического словаря и приемов работы с ним.

**Педагогическое проектирование** – разработка созданной модели и доведение ее до уровня возможного практического применения. На этом этапе создается проект гипертекстового учебного терминологического словаря, который становится механизмом освоения понятийно-терминологического аппарата по данной области знаний IT-специалистов.

**Педагогическое конструирование** – детализация созданного проекта гипертекстового учебного терминологического словаря, приближающая его к реализации в конкретной профессиональной деятельности IT-специалиста. При проектировании словаря применяются принцип учета человеческих приоритетов; принцип саморазвития (динамичность, гибкость, способность по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению



или упрощению). Благодаря проектированию словарь становится технологичным продуктом, образовательные цели которого заданы на диагностической основе. Проектирование словаря предполагает возможность с помощью разработанных диагностических процедур, входящих в его структуру, осуществлять систематический контроль и оценку достижения детально спроектированных в нем образовательных целей. При проектировании словаря следует рассматривать его как составную часть ИОС по данной области знаний. Кроме того, предполагаются серьезная подготовительная работа, большие дополнительные затраты как денежные, так и временные. Этот этап завершается созданием опытного образца гипертекстового учебного терминологического словаря, который проходит апробацию в реальной образовательной практике вузов.

**Внедрение** – введение экспериментально проверенного опытного образца и научно-методического сопровождения к гипертекстовому учебному терминологическому словарю в образовательную практику вуза, подготовка участников процесса обучения, психолого-педагогическое сопровождение. С этой целью проводятся семинары, открытые занятия, инструктаж с будущими пользователями педагогическим продуктом.

При проектировании гипертекстового учебного терминологического словаря важную роль играет выбор системообразующего фактора, который способен объединить все компоненты, входящие в структуру словаря, в единое целое, целенаправить их и стимулировать развитие.

Системообразующий компонент определяется через противоречия, которыми пронизана вся практика работы со словарем. В нашем исследовании таким системообразующим фактором в системе принципов проектирования и основанного на ней традиционного обучения, является конструирование с учетом комплекса требований, которое бы способствовало формированию приемов целенаправленной и продуктивной деятельности со словарем, а также самостоятельной учебной работы обучающихся.

В педагогической системе осуществляется проверка выполнения установленных требований к гипертекстовому учебному терминологическому словарю. Если словарь удовлетворяет установленным требованиям, то он внедряется в практику профессиональной подготовки IT-специалистов. В противном случае словарь дорабатывается командой разработчиков, после – его требования уточняются и детализируются. Такой подход к разработке словаря позволяет оперативно вносить изменения в его составные части.

Рассмотрим алгоритм моделирования, проектирования, конструирования и внедрения гипертекстового учебного терминологического словаря по дисциплине «Информатика».

1. *Анализ нормативных источников, регламентирующих структуру, тематику и содержание учебной дисциплины «Информатика».* Такими

нормативными источниками являются государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования специальностей и направлений профессиональной подготовки IT-специалистов, в которых предусматривается изучение дисциплины «Информатика» в цикле естественно-научных дисциплин. Кроме государственных образовательных стандартов по специальностям и направлениям анализируются программы учебной дисциплины и выявляются тематические разделы, на которые разбивается весь учебный курс дисциплины «Информатика». В результате выполнения этого этапа было определено 12 тематических разделов будущего учебного терминологического словаря: 1) «Теоретические основы информатики»; 2) «Аппаратное обеспечение ЭВМ»; 3) «Программное обеспечение ЭВМ»; 4) «Основы теории алгоритмов и программирования»; 5) «Компьютерная графика»; 6) «Технологии обработки текстовой информации»; 7) «Технологии обработки числовой информации»; 8) «Технологии хранения, поиска и сортировки информации»; 9) «Автоматизированные информационные системы и технологии»; 10) «Информационное моделирование систем»; 11) «Сетевые технологии»; 12) «Информационная безопасность». Каждому тематическому разделу соответствует определенное количество тематических подразделов.

2. *Определение источников отбора терминологической лексики.* В результате сплошного и тщательного просмотра учебников и учебных пособий к дисциплине «Информатика», родственных информационных дисциплин общепрофессиональной и специальной подготовки будущих IT-специалистов, а также научных, учебно-методических и периодических изданий, справочной литературы, энциклопедий, глоссариев и т. п. был составлен список источников для составления учебного терминологического словаря.

3. *Отбор терминологической лексики из предварительно определенного списка источников.* Полученный на этом этапе проектирования первичный словарь терминов (словник) представлял собой реестр, каталог единиц (слов, словосочетаний), предназначенных для включения в словарь и подлежащих определению и описанию. Такой словник имел иерархическую упорядоченную структуру, адекватную структуре соответствующей дисциплине и предметной области «Информатика». В результате проведенной работы в структуру терминологического словаря по информатике включено 3500 терминов, заимствованных из учебно-педагогической, словарно-справочной, энциклопедической и другой литературы.

4. *Нормализация лексических единиц словаря.* На этом этапе были установлены единый порядок записи терминов (род, число, падеж) и унифицированная форма записи словосочетаний (прямая или инверсированная (обратная)), применяемая для того, чтобы выдвинуть на первое место слово, по которому вероятнее всего читатели будут искать термин. В результате был определен

формат записи термина. Например: прямая форма записи – персональный компьютер, инверсированная – компьютер персональный.

5. *Формирование массива записей терминов и их определений.* На этом этапе мы получаем массив записей терминов и их определений, которые включены в структуру словаря.

6. Систематизация терминов. Выполнение этого этапа заключалось в установлении в определениях конкретного термина логических отношений и связей между терминами, находящимися в различных тематических разделах. В итоге были разработаны логические схемы взаимосвязи терминов.

7. *Разработка определений разъясняемых терминов.* Она осуществлялась в следующей последовательности: анализ полученного массива существующих определений; выбор определений, оптимально соответствующих задачам учебной дисциплины; устранение дублирования. Это позволяет создать массивы терминов с определениями, входящими в структуру словаря.

8. *Построение словарных статей.*

8.1. *Выделение типовых групп терминов, характеризующих объекты, процессы, устройства, предметы и т. п., для которых должны быть разработаны единые унифицированные схемы словарных статей, обеспечивающие их построение по единому плану с одинаковым объемом сообщаемых сведений.* Результатом выполнения этого этапа являются массивы типовых групп терминов.

8.2. *Определение структуры словарной статьи.* Структура состоит из: разъясняемого термина; этимологической справки; определения (дефиниции); текстового примера; графической иллюстрации. Результатом является формат записи словарной статьи.

9. *Выбор способов расположения терминов в словаре.* В нашем словаре использованы два варианта способов: алфавитный и тематический. Алфавитный способ расположения материала заключается в расположении словарных статей в порядке следования букв алфавита, который обеспечивает быстрый поиск термина и его разъяснения. В учебном терминологическом словаре алфавитный способ расположения материала предполагает обязательное включение в словарь тематического или систематического указателя (перечня терминов). Тематический способ показывает место термина в изучаемой предметной области, его смысловые связи, а также наполняемость тематических разделов словаря.

10. *Упорядочение словарных статей в соответствии с алфавитным или систематическим способами расположения.* В результате были получены два варианта учебного терминологического словаря по информатике. В первом словаре все термины расположены в алфавитном порядке без разбивки на определенные тематические разделы; во втором словаре термины разбиты на 12 тематических разделов. Каждый раздел второго словаря имеет алфавитный порядок словарных статей.

Для результативной работы со словарем нами разрабатывается электронная версия, позволяющая оперативно находить термины и их семантику.

Работы по конструированию электронной версии гипертекстового учебного терминологического словаря включали: ввод данных, расстановку гипертекстовых ссылок, подготовку и вставку графического материала, генерацию словаря специальной программой HTML Help Workshop. При создании данного продукта, помимо программы-оболочки HTML Help Workshop, использовались такие программные средства как Word и FrontPage, а также графический редактор Paint. Работа со словарем возможна при наличии программы Internet Explorer.

Разработка электронной версии гипертекстового учебного терминологического словаря позволяет создавать гипертекстовое пространство. Оно строится на основе следующих принципов: а) нелинейности; б) взаимосвязи между элементами гипертекста, маршрут движения по которым выбирает сам пользователь; в) доступности всех элементов в равной степени; г) координации нескольких дополняющих друг друга структурных элементов, связанных по содержанию.

Нелинейность, как наиболее характерная черта гипертекста, в словаре реализуется в разветвленной системе гиперссылок. Нелинейность смысловых фрагментов обуславливает их взаимосвязь, навигационный путь, который пользователь может определять с помощью гиперссылок, являющихся названиями полей словаря и элементами его меню. Способность всех элементов быть доступными в равной степени как один из важных организующих параметров реализуется в визуальном представлении каждого структурного элемента.

Координация нескольких дополняющих друг друга структурных элементов, связанных по содержанию, определяется в каждой словарной статье. При этом фиксируются следующие информационные поля, являющиеся структурными элементами словаря: а) поле толкования термина; б) поле графических иллюстраций; в) поле терминов, с которыми рассматриваемый термин связан определенным образом; г) поле источника толкований.

На основе применения вышеуказанной технологии проектирования был создан гипертекстовый учебный терминологический словарь «Информатика в терминах и понятиях». Он в общей лексикографической типологии словарей определен: 1) по способу толкования – энциклопедический; 2) по характеру описываемых единиц – терминологический; 3) по общей целевой установке – учебный; 4) по характеру расположения лексических единиц – содержательно упорядоченный; 5) по способу упорядочения словников – алфавитный и алфавитно-тематический; 6) по тематическому охвату лексики – отраслевой.

В настоящее время гипертекстовый учебный терминологический словарь проходит экспериментальную проверку в педагогическом процессе

вышеназванных вузов. Полученные в процессе экспериментальной проверки результаты показывают педагогическую полезность (целесообразность и эффективность) данного словаря при профессиональной подготовке ИТ-специалистов.

### **Библиографический список**

1. **Лейчик, В. М.** Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.
2. **Суперанская, А. В.** Общая терминология: Терминологическая деятельность / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.
3. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

## РАЗДЕЛ VI

# ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

---

УДК 31/06

*А. Г. Сломчинский*

### ПЕНИТЕНЦИАРНАЯ ПЕДАГОГИКА: КОНТУРЫ ПОНЯТИЙНОГО ГЕНЕЗИСА

Утверждая, что педагогика в своем развитии сегодня стоит на месте, В. М. Полонский отмечает: «Другая причина отставания педагогической науки – недостаточная разработка ее понятийно-терминологического аппарата. Отсутствие единой терминологии приводит к нечеткости в трактовке и определении исследуемых педагогических явлений, самого статуса науки, ее предмета, методов и языка, затрудняет изучение и построение теоретических моделей, а также выявление различных сторон и отношений реальных объектов и многообразия познавательных задач, возникающих в процессе обучения и воспитания человека. Такое положение отрицательно сказывается на решении практических задач, таких как введение стандартов в области образования, обмен научно-практической информацией и ее поиск, соблюдение единой терминологии в учебниках и научных публикациях и т. п.» [1].

Все сказанное, на наш взгляд, можно отнести и к сфере пенитенциарной педагогики – науки молодой и развивающейся. Одновременно следует заметить, что определение понятийного аппарата составляет одну из методологических основ каждого исследования.

Кроме того, проблемы развития пенитенциарной педагогики невозможно решить без более активного обращения к достижениям смежных отраслей знаний, в том числе к вопросам юриспруденции, психологии, теории управления, административной деятельности, истории и др. Это интегративная область знаний.

Пенитенциарная педагогика – отрасль педагогической науки, изучающая деятельность по исправлению лиц, совершивших преступление и осужденных к различным видам наказаний. Термин «пенитенциарная педагогика» был введен в научный оборот в 90-е гг. XX в. – ранее употреблялось понятие «исправительно-трудовая педагогика».

Первый учебник по пенитенциарной педагогике был издан в 1993 г. *Объектом* пенитенциарной педагогики, согласно ему, является воспитательная система органов, исполняющих наказание; *предметом* – закономерности и особенности исправления и перевоспитания осужденных в рамках исполнения уголовного наказания как меры государственного принуждения.



Учитывая эволюцию понятий, научных парадигм, мы полагаем, что необходим исторический подход к рассмотрению такого явления, как пенитенциарная педагогика, обозначение контуров ее понятийного генезиса.

В рамках данной статьи это будет скорее предмет замечаний и комментариев, а не доказательств, строящихся на исчерпывающем анализе существующих теорий, образующих современную пенитенциарную педагогику.

Каковы же были те постоянно действующие особые условия, которые сопровождали появление и развитие фактологической базы пенитенциарной педагогики?

Как писал известный российский исследователь Б. С. Утевский, «колония, тюрьма – это самое неблагоприятное место для воспитательной работы, поскольку принципы педагогики трудно применять, одновременно и непрерывно карая» [2, с. 300]. Кроме того, «... осужденный не обладает возможностью осуществлять свой выбор по реализации присущих человеческой личности потребностей; в такой практически буквальной несвободе трудно говорить даже о полной свободе мысли, – сама способность мыслить, конечно, сохраняется, но направленность мышления задается не на «свободную тему», а в прямой связи с обстоятельствами, и тем более стрессовыми, в которых оказался человек» [3, с. 235].

А также «...в оси взаимоотношений МИР – ЧЕЛОВЕК акцент стал смещаться в сторону человека, который все больше осознавал себя как личность» [4, с. 315]. А личность, как верно подмечает А. И. Козулин, «не может существовать без свободы» [5, с. 146].

И. В. Упоров пишет о свободе как о социальной ценности: «Свобода... представляет собой сложное явление, включающее многие составляющие (отдельные свободы), или, как их называет Ф. Р. Сундуков, «элементы свободы». Осужденные, содержащиеся в исправительных учреждениях, лишаются некоторых из этих «элементов свободы», другие сохраняются в полном объеме; большинство же составляющих свободы в той или иной мере ограничиваются. При раскрытии содержательной стороны лишения свободы обычно подчеркивается ограничение осужденных в первую очередь в свободе передвижения. Выделяются также ограничения в свободе распоряжения собой; в свободе общения; выборе рода трудовой деятельности; свободе действий; в праве на отдых; образование; в политических правах и свободах; в личной свободе; в свободе развлечений (работы Ф. Р. Сундукова, И. С. Ноя, М. П. Мелентева, Ю. А. Антонина, В. А. Елеонского, Л. А. Высотиной и др.). Иными словами, теряется право на самоопределение» [6, с. 80–81].

В связи с вышесказанным мы считаем необходимым дать следующий комментарий. Да, теряется право на самоопределение с позиций законопослушного гражданина, живущего в свободном обществе. Но не теряется, а, наоборот, усиливается уход в криминально-пенитенциарную субкультуру и в самоопределение личности в рамках этой субкультуры.

По этому рубежу – началу исполнения наказаний в виде лишения свободы – и следует определять свободу-несвободу человека.

Обратимся к ретроспективе, к тем событиям и документам, которые стали предтечей пенитенциарной педагогики, определяя ее понятийный генезис.

Агличанин Джон Говард, современник Екатерины II, в 1777 г. в известном труде «Положение в тюрьмах Англии и Уэльса» отмечал, что основной целью тюремного заключения должно быть исправление преступного человека и приспособление его к новой, правомерной жизни в обществе. Для этого необходимы подходящие люди, потому что не уставы, а действующие личности обуславливают достоинства и недостатки пенитенциарных учреждений. Были во взглядах Д. Говарда и спорные позиции. Так, он считал, что тюремное заключение должно иметь срок не менее чем 5 лет – с тем, чтобы было время для изучения и исправления заключенного. Ценно уже то, что поднималась проблема *изучения личности*, отбывающей наказание. Эта проблема и сегодня является одной из принципиально важных в исследованиях пенитенциарных ученых-педагогов.

О воспитании людей, попавших за преступления в тюрьму, размышлял и И. Г. Песталоцци. Устами своих положительных героев он пытался убедить читателей в необходимости изменить отношение к таким людям: «считать первой обязанностью человечества их спасение и исправление» [7, т. 1, с. 431]; не допускать пренебрежения к ним, унижения, жестокого насилия; создавать им условия для раскрытия их способностей, пока они находятся за решеткой, обучать какому-нибудь ремеслу [там же, с. 674].

В «Наказе» Екатерины II [8] проскальзывает мысль о том, что цель наказания есть «возвратить заблудшие умы на путь правый» (ст. 84). Поэтому «Наказ» более рассчитывает на предупредительные меры, чем на карательные (ст. 83) и требует, в частности, *чтобы просвещение распространялось между людьми* (выделено нами. – АС.) (ст. 245).

А. Н. Радищев (1749–1802), касаясь пенитенциарной сферы, полагал, в частности, что целью наказания является не мщение (оно всегда «гнусно»), а «исправление преступника или действие примера для воздержания от будущего преступления» [9, с. 182].

Свое дальнейшее развитие организация воспитательной работы с арестантами получает в XIX в., когда в ней уже появляются элементы научного подхода (рекомендации о раздельном содержании преступников, введение листов поведения и др.).

В Своде учреждений и уставов о содержащихся под стражею (1857) имеются нормы, подробно регулирующие порядок исполнения и отбывания наказания в Санкт-Петербургском исправительном заведении, составляющие в совокупности его устав, которым предписывалось руководствоваться и во всех других смирительных домах.

Попутно отметим: появившаяся в советский период норма о том, что производственно-хозяйственная деятельность исправительно-трудовых учреждений должна быть подчинена их главной задаче – исправлению и перевоспитанию осужденных (ст. 37 ИТК РСФСР 1970 г.) свое начало, не исключено, берет как раз из указанного положения и, как следствие, и педагогика тоже стала именоваться исправительно-трудовой.

На каждого арестанта, в соответствии со Сводом, предписывалось заводить так называемый «лист поведения», в котором надзиратели обязаны были ежедневно записывать сведения о поведении осужденного и вечером сдавать их помощникам смотрителя, которые, «уверясь в их истине распросами после утренней молитвы, одним объявляли удовольствие... а другим, делая выговор, если поступки, быв маловажны, случились в первый раз, внушают о воздержании от них впредь». Листы поведения зачитывались каждому арестанту в воскресенье после молитвы (ст. 530–532). Эти листы поведения – своего рода прообраз существующих в настоящее время в российских исправительных учреждениях тетрадей индивидуальной воспитательной работы. Такое педагогическое нововведение имело, безусловно, прогрессивный характер.

Вместе с тем, Санкт-Петербургское исправительное заведение было исключением как из системы смиренных домов, так и вообще всей системы мест лишения свободы в России, поскольку на практике многие правовые нормы так и не были реализованы. По оценке ученого-криминалиста середины XIX в. А. Ф. Бернера, плохое устройство мест заключения являлось их «капитальным практическим недостатком», который имел «круговое, повальное свойство». Далее он отмечал, что «плохое состояние мест заключения в архитектурном отношении: теснота помещения со всеми вытекающими отсюда последствиями для здоровья; гуртовое заключение преступников самых различных возрастов и свойств; неудовлетворительное устройство их работ и занятий; оставление в стороне влияния на их нравственное развитие и образование; недостаточность забот о них по выпуску из мест заключения и т. п. – все это мало соответствует цели исправления и ведет даже к тому, что преступник выходит из-под наказания иногда более худшим, чем прежде» [10, с. 734].

Вторая половина XIX в. в России ознаменовалась, если оценивать с позиций пенитенциарной педагогики, некоторыми значительными и весьма интересными поисками и практическими шагами в перевоспитании осужденных. Так, А. Я. Герд разработал педагогическую систему перевоспитания заключенных, которую апробировал в основанной им Санкт-Петербургской колонии для несовершеннолетних правонарушителей (1871). Его концепция исправления подростков строилась на принципах гуманизма и любви к детям, педагогического оптимизма, уважения к личности несовершеннолетнего, сотрудничества педагогов и воспитанников.

В начале XX в. поступательное движение пенитенциарной педагогики на пути ее становления существенно замедлилось.

Например, А. С. Кузьмина утверждала, что до 1917 г. в тюрьмах Сибири «почти не было библиотек, обучение грамоте не велось, вся воспитательная работа сводилась лишь к усиленной религиозной обработке заключенных, к стремлению превратить их в покорную рабочую силу» [11, с. 11]. Несмотря на идеологическую заданность, на критику царской тюремной системы, следует отметить, что эта информация, как и другие материалы об особенностях российской пенитенциарной системы дореволюционного периода [12; 13; 14 и др.], свидетельствуют о том, что в первой трети XX в. в целом не было предпосылок и условий для развития отечественной пенитенциарной педагогики.

Сложная общественно-политическая обстановка в стране в первые 15 лет советской власти стала причиной того, что не только работ по пенитенциарной педагогике, но и крупных специальных трудов, касающихся проблем деятельности мест лишения свободы, в которых отбывали наказание осужденные, практически не было, если не считать исследований М. Н. Гернета.

В 1920-е гг. в советской России тюрьмы для подростков стали заменяться воспитательными учреждениями. Появились учреждения нового типа: реформатории для преступников молодого возраста (эта практика была заимствована из США), исправительно-трудовые колонии, испытательные учреждения для лиц, по отношению к которым имелись основания для послабления режима или досрочного освобождения. Декретами советской власти были законодательно закреплены цели таких учреждений: исправление осужденных (1919) и затем – система стимулирования исправления, разрешающая изменение положения осужденных от более строгих форм изоляции к менее строгим и последующее освобождение (1921).

Следует отметить новаторское направление в развитии пенитенциарной науки, заложенное М. Н. Гернетом. Мы имеем в виду его труд «В тюрьме. Очерки тюремной психологии», изданный в Москве в 1925 г. Однако в те годы пенитенциарная психология, которая с позиций междисциплинарных связей могла бы обогатить, дать серьезный импульс развитию пенитенциарной педагогики, не нашла, к сожалению, поддержки и стала самостоятельной наукой в России, лишь начиная с 60-х годов XX в.

С. В. Познышев в своей монографии «Основы пенитенциарной науки» (1923) рассматривал пенитенциарную педагогику как деятельность по исправлению преступников. К ее основным категориям он относил понятия юридического и нравственного исправления, воспитательные возможности общеобразовательного учреждения, культурно-просветительской работы, трудового воспитания заключенных. Вместе с принятием Исправительно-трудового кодекса РСФСР (1924) была введена дифференцированная система

мест лишения свободы и были определены основные средства перевоспитания: режим, труд, профессиональное и общеобразовательное обучение. Юристы Б. С. Утевский и Е. Г. Ширвиндт развивали тезис об исправимости преступников. В местах лишения свободы стали создаваться учебно-воспитательные части, педагогические коллегии, кружки по ликвидации неграмотности, школы I и II ступеней.

Одним из основоположников советской исправительно-трудовой педагогики также считается А. С. Макаренко. Однако его учение, берущее начало в те годы, нельзя в полной мере включить в арсенал трудов по пенитенциарной педагогике, потому что оно не могло быть распространено на лагеря и тюрьмы. Л. Самойлов так пишет об этом: «У А. С. Макаренко был совсем другой коллектив: юношеский, а не взрослый, не столь уж подневольный (без охраны и ограды), набранный не из закоренелых преступников, а из беспризорников, не говоря уже о том, что во главе стоял гениальный воспитатель. К тому же коллектив был разношерстный, неопытный, без сложившихся традиций, и Макаренко, будучи гениальным воспитателем, сумел передать ему энтузиазм всей страны, зажечь молодежь новыми идеями, создать новую романтику, открыть увлекательную жизненную перспективу. В исправительно-трудовой колонии – совершенно другая картина» [15, с. 157].

Кроме того, как известно, система советских мест лишения свободы в период с середины 1930-х и вплоть до середины 1950-х гг., т. е. в период ГУЛАГа, стала предельно закрытой для общества, поскольку исправительно-трудовые лагеря использовались властью для решения экономических и политических задач за счет эксплуатации дешевого труда заключенных и изоляции «политически ненадежных» лиц. В своей работе «История советского исправительно-трудового права» З. А. Астемиров, в частности, отмечал, что в этот период «деятельность ИТУ протекала в обстановке широкого применения репрессий и сосредоточения значительного количества лиц в местах лишения свободы. Среди них было определенное количество безвинно и несправедливо осужденных или подвергнутых репрессиям во внесудебном порядке. Вследствие этого в ряде ИТУ создавалась неблагоприятная психологическая атмосфера и отрицательная педагогическая среда, что мешало делу исправления и перевоспитания подлинных преступников» [16].

Это явление, в свою очередь, привело к тому, что в исследовании пенитенциарных проблем наступил период застоя, когда в СССР практически перестали издаваться научные работы, касающиеся исправительно-трудовых учреждений. Не развивалась в эти годы и пенитенциарная педагогика.

Начиная с середины 1950-х годов работы, в которых освещались различные стороны деятельности мест лишения свободы, снова стали издаваться. Сразу следует заметить, что с тех пор объем литературы, посвященной пенитенциарной политике государства, в целом неизменно увеличивался, однако в основном за счет работ правоведов [6, с. 55].

С этого же времени вопросы пенитенциарной политики, включающие и некоторые элементы пенитенциарной педагогики, начали активно рассматривать и принимать по ним решения в соответствующих органах государственной власти. Так, Коллегия МВД СССР, состоявшаяся 10 июля 1955 г. с повесткой дня «О мерах по устранению недостатков в перевоспитании заключенных, содержащихся в исправительно-трудовых лагерях и колониях МВД СССР», обязала руководителей МВД-УМВД на местах ежемесячно лично инспектировать ИТУ. Кроме того, было признано «необходимым ввести в лагерных подразделениях периодические занятия с заключенными не менее 2 часов в неделю по вопросам текущей политики Советского государства в нерабочее время». Тем самым было положено начало введения в ИТУ регулярных политзанятий среди заключенных.

Еще одно важное нововведение, утвержденное решением коллегии, заключается во введении должности заместителя начальника лагерного пункта по воспитательной работе среди заключенных, а также инспектора по общему и производственному обучению. И. В. Упоров в своей фундаментальной работе, посвященной пенитенциарной политике России в XVIII–XX вв., утверждает: «...заметим, что такого рода должности имеют место и в настоящее время» [там же, с. 503]. Отчасти он прав. Должность заместителя начальника исправительного учреждения по воспитательной работе среди осужденных существует и в наши дни, хотя периодически меняется ее название, а вот должностей инспекторов по общему и производственному обучению в пенитенциарной системе нет с начала 1990-х годов, они входили в штатное расписание сотрудников исправительных учреждений и были упразднены.

На коллегию МВД СССР 26 октября 1955 г. снова был вынесен вопрос о деятельности ИТУ – «О состоянии работы политических органов по перевоспитанию и исправлению заключенных и мерах ее улучшения». Коллегия довольно жестко критикует деятельность политорганов ИТУ за недостаточные усилия по выполнению задачи по перевоспитанию и исправлению заключенных. Особо обращалось внимание на неудовлетворительное состояние индивидуально-воспитательной работы с заключенными, формализм при ее проведении.

В связи с тем, что пенитенциарная политика советского государства была, начиная с середины 1950-х годов, в поле постоянного внимания соответствующих государственных органов, соответствующей была и пропаганда как одна из форм воспитательной работы с заключенными, она в то время, по сути, подменяла собой пенитенциарную педагогику.

В начале 1960-х годов в Высшей школе МВД СССР под руководством Б. С. Утевского был разработан первый курс исправительно-трудовой педагогики для специальных учебных заведений МВД. Исправительно-трудовая педагогика была включена как самостоятельный предмет в учебные планы,



проводились семинары и конференции по обобщению воспитательной работы с осужденными. В эти годы сформировалась Вологодская система формирования направленно воспитывающих коллективов осужденных.

В апреле 1961 г. постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР, посвященным деятельности ИТУ, было объявлено Типовое положение об исправительно-трудовых колониях и тюрьмах, на основании которого Указом Президиума Верховного Совета РСФСР 9 октября того же года было утверждено соответствующее положение.

В качестве концептуальной основы пенитенциарной политики служило известное положение Программы КПСС о том, что в условиях социализма каждый выбившийся из трудовой колеи человек может вернуться к полезной деятельности [17, с. 400]. Соответственно к ранее принятым нормам вводились элементы прогрессивной системы (изменение условий содержания осужденных в пределах одного учреждения), больше внимания предписывалось уделять общеобразовательному и профессионально-техническому обучению осужденных.

В силу партийно-государственной монополии на информацию и в значительной степени закрытости от общества исправительно-трудовой системы научные исследования в сфере образования осужденных в 1970–1980-е годы не проводились. О воспитательном процессе в научной литературе речь шла в основном по вопросам его правового регулирования в ходе привлечения осужденных к труду.

Разработке и принятию исправительно-трудового законодательства не предшествовали всесторонние дискуссии в научных кругах, где, собственно, и формируются законодательные концепции и составляются проекты соответствующих законов. Не было таких дискуссий и в сфере пенитенциарной педагогики, это объясняется тем, что значительный период времени в силу закрытости исправительно-трудовой системы серьезные и объективные научные исследования не проводились, а прежние наработки уже не соответствовали социально-экономическим реалиям.

Исследования 1970–1980-х гг. в сфере гуманитарных наук, в том числе затрагивающие и пенитенциарную среду, несли в себе политико-идеологический оттенок. Стоит отметить, что внутривластная доктрина, основанная на коммунистической идеологии, сделала этот политико-идеологический фактор довлеющим вплоть до распада СССР на рубеже 1990-х гг., т. е. на протяжении всего периода существования советского государства. Такой концептуальный подход к проблемам пенитенциарной сферы привел к тому, что советская пенитенциарная система, как правило, раскрывалась в исследованиях без изъянов и недостатков, не могла быть объектом критики и конструктивного анализа. Все это привело к тому, что получение объективной информации о местах лишения свободы для исследователей было

максимально затруднено, а это никоим образом не способствовало развитию и становлению пенитенциарной педагогики как науки.

Область научного поиска в сфере пенитенциарной педагогики для современников прежних эпох была достаточно ограниченной. Из поля зрения уходили существенные аспекты научной проблемы, например, условия содержания в пенитенциарных учреждениях, которые зачастую не отвечали элементарным санитарно-бытовым требованиям и не способствовали функционированию системы образования в местах лишения свободы. Не выявлялись общие объективные тенденции развития пенитенциарной политики в российском социуме, что, в свою очередь, затрудняло и по многим аспектам делало невозможным использование результатов научных исследований ученых-педагогов для формирования стратегии образования осужденных и пенитенциарной педагогики в целом.

Анализ дальнейших решений уголовно-исполнительных органов разных уровней показывает, что постепенно акцент смещается с чисто воспитательного фактора на производственный. Причем выполнение производственного плана начинает тесно увязываться с вопросом исправления и перевоспитания заключенных. В целом это отражало концептуальную направленность пенитенциарной политики советского государства, которая заключалась в том, чтобы исправлять и перевоспитывать заключенных на основе их приобщения к общественно полезному труду, и такие формулировки входили во многие документы 1960–1980-х гг.. Эти перемены в пенитенциарной политике государства нашли отражение и в термине «исправительно-трудовая педагогика».

Как относительно самостоятельная наука исправительно-трудовая педагогика сформировалась в начале 60-х гг. XX в., однако ее основы были заложены еще в XIX в. в рамках правовых, педагогических, философских и психологических исследований. В первом курсе тюрьмоведения (1889), разработанном профессором Сибирского университета И. Я. Фойницким, в «Основах тюремного дела» Н. Ф. Лучинского, «Очерках тюрьмоведения» С. В. Познышева, трудах Д. А. Дриля, И. Кучинского, П. И. Люблинского и других нашли отражение вопросы религиозно-нравственного, умственного и физического воспитания заключенных, средств и методов воздействия на них, роли личности служащего персонала в воспитании.

Современные тенденции пенитенциарной педагогики связаны с разработкой системы социально-педагогических воздействий на осужденных с целью гуманизации этого процесса; с подготовкой педагогических кадров для исправительных учреждений, привлечением общественных организаций, в том числе благотворительных и религиозных. Вопросы пенитенциарной педагогики обсуждаются в ведомственном журнале «Преступление и наказание» (основан в 1960 г.). Пенитенциарная педагогика влилась в общую педагогику, а не отделилась от нее.

Пенитенциарная педагогика взяла из общей педагогики прежде всего *инструментарий* – методы системного анализа, когда в целях анализа и наблюдений становится возможным разграничить следующие моменты:

- идентификация различных участников педагогических процессов;
- учет их целей, возможностей и недостатков, взаимозависимости и стратегий;
- осуществление их выбора;
- методические наблюдения за результатами.

Признаком, интегрирующим пенитенциарную педагогику с другими науками, является предметная область – «образовательное поле». Ответственные и гуманитарные науки, изучающие системы, содержание и методы и процессы образования (в самом широком смысле слова) и использующие собственные концепции и методологии, вносят свой вклад в развитие знаний в сфере образования и воспитания осужденных.

В категориальный аппарат пенитенциарной педагогики входит не только понятийно-терминологическая система общей педагогики (педагогический процесс, воспитание, образование, обучение, развитие, просвещение и др.), но и такие термины, как «исправление» (преодоление дефектов в сознании и поведении, приведших осужденного к преступлению), «перевоспитание» (процесс изменения неправильно сформировавшейся личности, преодоление у нее отрицательных качеств, привычек, черт, которые определили ее делинквентное поведение) и др.

Пенитенциарная педагогика не ограничивается двумя функциями, свойствами общей педагогики, а именно «философией образования» и практическим руководством в области искусства обучения.

Главное отличие пенитенциарной педагогики от общей педагогики состоит в том, что предметом педагогической деятельности является в широком смысле каждый индивид (ребенок, взрослый), тогда как потребность и необходимость в использовании арсенала средств пенитенциарной педагогики возникает, если индивид или группа не просто оказываются в сложной, проблемной ситуации во взаимоотношениях со средой, а, становясь делинквентами, отбывают наказание в местах лишения свободы.

Одна из важнейших категорий пенитенциарной педагогики – «*исправление осужденных*». Исправление – противоречивый процесс изменения сложившихся стереотипов сознания и поведения осужденных, представляющий собой целенаправленное, а иногда и жесткое управление их жизнедеятельностью. Исправление выступает как цель и результат перевоспитания и как процесс самовоспитания, саморазвития личности. Степени изменения личности вполне сопоставимы с общечеловеческими нормами, поскольку не существует отдельно взятой морали для правонарушителей и для законопослушных граждан. Но в процессе перевоспитания такие нравственные нормы, как добросовестное отношение к своим обязанностям, труду,

уважение к правилам общежития, бережное отношение к общественной и личной собственности, приобретают статус правовых.

Пенитенциарная педагогика рассматривает исправление как подсистему всей системы воспитания, сложившейся в обществе, и как специфический процесс в исправительных учреждениях. К *специфическим принципам воспитания* в пенитенциарной педагогике относятся:

- гуманное отношение к осужденным в сочетании с высоким уровнем требовательности;
- исправление личности в общественно полезной деятельности, в системе коллективистских отношений;
- участие в перевоспитании общественности.

Специфика процесса исправления состоит в том, что он происходит в рамках исполнения уголовного наказания. Степень правовой регламентации процесса перевоспитания зависит от вида наказания и органа, его исполняющего. Правовой характер требований способствует выработке привычки исполнять законы дисциплинированно и ответственно. Юридические нормы определяют и права осужденных. Тем не менее в процессе исправления возникают противоречия между педагогической целесообразностью и жесткими правовыми предписаниями, так как правовые нормы носят обобщающий характер, а педагогические нормы всегда конкретны и персонифицированы. Отрицательное отношение осужденных к уголовному наказанию, как правило, переносится на воспитательные воздействия, на самих воспитателей, усиливая тем самым скрытое, а подчас и активное сопротивление воспитанию. Разрешение этого противоречия – в поиске оптимальных педагогических мер и совершенствовании уголовно-исполнительного законодательства.

Особенностью процесса исправления является и его продолжительность, определяемая сроками уголовного наказания, назначаемого судом. Длительная изоляция человека от общества приводит к разрушению социально-полезных связей и отношений, препятствующих адекватному восприятию действительности. Концентрация криминогенной части населения в одном месте также создает основу для формирования специфической системы межличностных отношений, основанных на традициях и субкультуре уголовного мира, растлевающего личность. Все эти особенности обуславливают повышение требований к профессиональному и нравственному уровню воспитателей, их педагогическому мастерству.

Что касается образования осужденных, то особая эпистемологическая трудность здесь заключается в преимущественно нормативном характере образовательных процессов как на уровне индивида при обучении, так и на макроуровне пенитенциарной политики. Здесь необходимо учитывать участников этих нормативных действий, их субъективные реакции, представления и цели, криминально-пенитенциарную субкультуру, объективно

существующую в местах лишения свободы. Только в этом случае исследования в сфере пенитенциарной педагогики будут эффективными и всеобъемлющими.

Намечая контуры понятийного генезиса пенитенциарной педагогики, нелишним будет обратиться к лингвистическому контексту, исследуя смысловую, содержательную сторону термина «*пенитенциарная педагогика*» и акцентируя внимание на первом слове, входящем в него.

Согласно Словарю иностранных слов, *пенитенциарий* (ср.-лат. *poenitertiarus* – покаянный, исправительный): 1) священник, исповедующий кающихся в особых случаях по поручению римского папы или епископа; 2) духовное учреждение в Риме, разрешающее именем папы отпущение грехов и дающее дис-пенсации, т. е. индивидуальное освобождение данного лица от действия известного закона (например, устранение препятствий к браку) или от выполнения обязательств морального порядка (освобождение от данного обета); 3) в начале XIX в. – название особой системы тюрьмы в Англии и Америке [18, с. 527].

*Пенитенциарный* (от лат. *poenitens* – раскаивающийся, покаянный) – Прил., по значению связанное с тюремным заключением, как исправительной мерой [19, с. 83].

Процесс постепенной замены термина «исправительно-трудовая педагогика» на термин «пенитенциарная педагогика» в 1990-е годы свидетельствует о стремлении привнести (в соответствии со значениями слов «пенитенциарий», «пенитенциарный») в теорию и практику образовательно-воспитательной работы с осужденными элементы исповедальности, нацеленности на раскаяние как основу исправления личности человека, отбывающего наказание в местах лишения свободы.

Несколько слов о проблемах и перспективах пенитенциарной педагогики, которые связаны с общим положением дел в современной пенитенциарной системе.

В целом можно констатировать, что пенитенциарная система в последние почти 30 лет существования советского государства претерпела серьезные изменения. Более рельефной стала задача исправительного воздействия на осужденных, исправительно-трудовые учреждения стали более открытыми для общества.

В последующие годы вплоть до настоящего времени в целом в содержании пенитенциарной политики происходят позитивные перемены, хотя ее развитие остается во многом противоречивым. По-прежнему придается большое значение производственной сфере в системе исправительных учреждений. И хотя при этом уже не делается акцент на выполнение плана любой ценой, как раньше, фактически исправительные учреждения уже сами, а не по диктату «сверху» вынуждены первостепенное внимание уделять получению прибыли с неизбежным ущербом как основной задаче исправительных

учреждений, указанной в Уголовно-исполнительном кодексе РФ, так и иным задачам, закрепленным в законе.

Пенитенциарная система России стала сегодня более открытой для общества, а соответствующие нормативные акты принимаются на демократической основе. Однако, продекларировав стремление следовать общепризнанным международным нормам, государство не смогло выйти за пределы того, что составляет реальное положение дел в уголовно-исполнительной системе, которое еще далеко от совершенства. Например, так и не реализована в должной мере «Рекомендация Комитета Министров государств – членов Совета Европы об образовании в тюрьмах», принятая 13 октября 1989 г. Достаточно сравнить этот документ и «Положение о порядке организации получения основного общего и среднего (полного) общего образования лицами, отбывающими наказание в виде лишения свободы в исправительных колониях и тюрьмах» (утверждено совместным Приказом Министерства общего и профессионального образования и Министерством юстиции РФ № 31/321 от 09.02.99 г.): текстуально между ними нет ничего общего с точки зрения содержания и формы [20, с. 339].

Еще один существенный момент, имеющий отношение к тематике исследований в сфере пенитенциарной педагогики.

Пункт 1 вышеназванного Положения гласит: «Общеобразовательная подготовка не входит в содержание наказания осужденных. Образовательные учреждения колоний, как правило, входят в федеральную систему образования. Содержание образования определяется программой, разработанной на основе Государственных образовательных стандартов» [там же, с. 176].

Но федеральная система образования не занимается исследованием подсистемы – образования осужденных, считая их прерогативой пенитенциарной системы, внутри которой, как в коконе, находятся образовательные учреждения. Ученые-пенитенциарии занимаются разработкой проблем пенитенциарной педагогики. Но кому адресованы эти исследования, кто потребитель их результатов? Начальники отрядов, работники оперативных и режимных служб, другие работники исправительных колоний. А педагогам – учителям по общеобразовательным предметам и мастерам производственного обучения, работающим с осужденными, – практические рекомендации, методические разработки и образовательные технологии пенитенциарная педагогика предложить сегодня, по сути, не может, это «белое пятно» в сравнительно молодой науке, требующее теоретического и практического изучения и освоения.

Если говорить о Государственных образовательных стандартах, то и они пока мало ориентированы на особую категорию – на лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы, социальную группу, обладающую весьма специфической субкультурой отрицательной направленности в срав-



нении с остальной, законопослушной частью социума. Это тоже проблема, требующая решения.

Механическое перенесение постулатов общей педагогики в пенитенциарную среду мало что дает. Пенитенциарная педагогика как прикладная наука должна творчески развивать (а в чем-то и создавать) свой понятийный аппарат, проводить свои исследования, базируясь на достижениях смежных наук и используя междисциплинарные связи.

Исследования в области образования осужденных и – если взять шире – пенитенциарной педагогики позволяют постепенно создавать фрагментарные знания, имеющие кумулятивный характер для педагогики в целом.

Полагаем, что расширение методологической базы исследования состояния российской пенитенциарной педагогики будет способствовать преодолению ситуации, при которой в теоретическом плане исследователи рассматривают ее, как правило, в отрыве от общей государственной политики и общественно-экономической ситуации в стране.

### Библиографический список

1. **Полонский, В. М.** Белка в колесе: почему педагогика стоит на месте / В. М. Полонский // Мир образования. Образование в мире. – 2006. – № 3.
2. **Утевский, Б. С.** Воспоминания юриста. / Б. С. Утевский – М., 1989.
3. **Фромм, Э.** Человек для себя. / – Э. Фромм – Минск, 1992.
4. **Введение** в философию. М., 1989.
5. **Козулин, А. И.** Об источниках прав человека / А. И. Козулин // Государство и право. – 1994. – № 2.
6. **Упоров, И. В.** Пенитенциарная политика России в XVIII-XX вв.: Историко-правовой анализ тенденций развития. / И. В. Упоров – СПб., 2004.
7. **Песталоцци, И. Г.** Избр. пед. произв.: В 3 т. / И. Г. Песталоцци – М., 1961–1965.
8. **Наказ** императрицы Екатерины II, данный Комиссии о сочинении проекта нового Уложения. – СПб., – 1907.
9. **Радищев, А. Л.** Соч. – М., 1961.
10. **Бернер, А. Ф.** Учебник уголовного права. / А. Ф. Бернер – СПб., 1865.
10. **Кузьмина, А. С.** Становление исправительно-трудовых учреждений в Сибири (1917–1924): Дис.... канд. юр. наук. / А. С. Кузьмина – Томск, 1971.
11. **Борисов, А. В.** Карательные органы дореволюционной России (политическая и пенитенциарная системы). / А. В. Борисов – М., 1978.
12. **Мулукаев, Р. С.** Полиция и тюремные учреждения дореволюционной России. / Р. С. Мулукаев – М., 1964.
13. **Смольяков, В. Г.** Тюремная система дореволюционной России, ее реакционная сущность. / В. Г. Смольяков – М., 1979.
14. **Самойлов, Л.** Путешествие в перевернутый мир /Л. Самойлов // Нева. – 1989. – №4.
15. **Астемиров, З. А.** История советского трудового права. / З. А. Астемиров – Рязань, 1975.

16. **Материалы** XXII съезда КПСС. – М., 1961.
17. **Словарь** иностранных слов. 4-е изд. М., 1954.
18. **Толковый** словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Ушакова. Т. 3. – М., 1996.
19. **Тюрьмы** и колонии России / Под ред. Г. Б. Мирзоева. – М., 1998.

УДК 37.006

*Т. С. Дорохова*

### **БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Изучение истории благотворительности в отечественной историографии после почти 70-летнего забвения возобновилось на рубеже 1980–1990-х гг. Существуют определенные тенденции в исследовании благотворительности. Сегодня она является предметом изучения большого количества наук: истории, психологии, социологии, политологии и др. Однако наиболее часто понятие «благотворительность» употребляется в контексте социальной работы. Между тем не менее актуальным является анализ благотворительности в социально-педагогическом аспекте.

Для начала рассмотрим, как трактуется это понятие в справочно-энциклопедической литературе. Так, в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля вместо понятия «благотворительность» мы находим понятие «благотворение», которое обозначает «благодаяние, добродетельство, делание добра». Подобная трактовка очень расширяет рассматриваемое понятие и подводит под него любой «добрый» поступок.

Согласно словарю Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона благотворительность – это «проявление сострадания к ближнему и нравственная обязанность имущего спешить на помощь неимущему». В этом определении просматривается объект помощи (неимущий) и зависимость ее от чувства сострадания и нравственного воспитания.

Толковый словарь русского языка, составленный С. И. Ожеговым и Н. Ю. Шведовой, определяет благотворительность, как действия и поступки безвозмездного характера, направленные на общественную пользу или на оказание материальной помощи неимущим. В данном случае особое внимание уделяется такой характеристике, как безвозмездность, что, безусловно, уточняет анализируемое понятие.

В Большом энциклопедическом словаре объект благотворительности расширяется от отдельного нуждающегося до общественно полезных деяний. Под благотворительностью здесь понимается «оказание материальной помощи нуждающимся как отдельным лицам, так и организациям. Благоотво-

рительность может быть направлена также на поощрение и развитие каких-либо общественно значимых форм деятельности (например, защита окружающей среды, охрана памятников культуры и т. д.)».

Еще более конкретно трактует данное понятие «Социальная энциклопедия», изданная в 2000 г.: «Благотворительность – общечеловеческое движение, включающее совокупность гуманитарных действий отдельного человека, организаций, обществ и т. д. В основе благотворительности лежит стремление проявить любовь не только к ближнему, но и к незнакомому человеку, оказать безвозмездную материальную, финансовую помощь нуждающимся и социально не защищенным гражданам. В современном понимании благотворительность означает предоставление помощи лицам и организациям, участие в улучшении жизни больных и бедняков, немощных и отвергнутых жизнью». В данном определении обозначаются субъекты благотворительной деятельности (отдельный человек, организации, общества), но имеется в нем и ряд противоречий. В частности, с одной стороны, благотворительность понимается как совокупность деяний, а с другой – сводится до материальной, финансовой помощи.

Не менее спорны и противоречивы подходы к определению понятия «благотворительность» в теоретических изысканиях современных исследователей. Так, Э. А. Фомин определяет благотворительность через понятие «социальная сфера», причем не уточняя значения последней. Благотворительность – «негосударственная, добровольная, безвозмездная деятельность в социальной сфере, направленная на поддержку отдельных лиц или организаций, у которых по тем или иным причинам не хватает ресурсов для полноценного функционирования. При этом поддержка, оказываемая на основе родственных связей, не рассматривается как благотворительность» [1]. Данное определение позволяет некоторым историкам считать, что материальную помощь по отношению к церкви нельзя рассматривать как благотворительную. *Во-первых*, «уже в средневековой России церковь была институтом, функционально и структурно тесно связанным с государством. Тем более это справедливо для синодального периода ее истории, когда произошло огосударствление церковного организма и поглощение государством всех сколько-нибудь важных остатков ее самостоятельности». *Во-вторых*, «собственные ресурсы церкви, с точки зрения экономики, – платные ресурсы, ею оказываемые», не позволяют относить ее к категории организаций, которым «по тем или иным причинам не хватает собственных ресурсов для полноценного функционирования» [2].

По мнению Д. Бродского, благотворительность – «безвозмездная деятельность общества, направленная на защиту того или иного круга объектов или тех или иных сфер бытия человека, осуществляемая им во имя поддержания своего равновесия и совершенствования, субъективно мотивируемая чувствами страха смерти, милосердия, справедливости, социальной

ответственности и желаниями «прощения грехов», гармонии, социальной стабильности, личной значимости, известности» [3]. Согласно данному определению, субъектом благотворительности является лишь общество, а среди мотивов ее отсутствуют человеколюбие, гуманность.

Противоположную позицию занимает Е. А. Абросимова, которая полагает, что благотворительность – «бескорыстная любовь к человечеству, которая обычно проявляется путем учреждения общественных институтов или пожертвований для организованной и систематической помощи нуждающимся и страждущим». Ряд исследователей несколько упрощают анализируемое понятие. Так, Л. В. Хорева и М. Д. Сущинская трактуют благотворительность как «оказание помощи обездоленным, сострадание, сердечное участие», а по мнению Н. Ю. Беляевой, благотворительность – это «перераспределение ресурсов на решение социальных проблем. Не только денег, но и личного времени, энергии» [цит. по: 4].

Следует отметить, что в современной России явление благотворительности нормативно закреплено в Федеральном законе «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях». Согласно этому документу, под благотворительность понимается «добровольная деятельность граждан и юридических лиц по бескорыстной передаче гражданам или юридическим лицам имущества, в том числе денежных средств, бескорыстному выполнению работ, предоставлению услуг, оказанию иной помощи» [5].

Как мы видим, определения благотворительности значительно отличаются друг от друга. Это связано как с особенностями данного явления в нашей стране, так и с этимологией самого слова «благотворительность». Оно произошло от слияния двух основ: «творить» и «благо». Понятие «благо» очень субъективно, т. е. в разные эпохи и разными людьми оно понимается по-разному. Отсюда следует, что однозначно благотворительность определить практически невозможно.

Но все же на основании анализа приведенных выше определений можно сделать некоторые выводы.

1. В роли благотворителя (субъекта благотворительности) могут выступать: индивид, семья, организация, церковь и государство. То есть в первом случае – это глубоко личный акт помощи, проявление нравственной зрелости человека, если же в роли благотворителя выступает организация, то этот акт должен быть обязательно организованным и общественным. Несмотря на то, что государство часто вычеркивается исследователями из списка благотворителей, на наш взгляд, следует учитывать его влияние на эволюцию данного явления в нашей стране. Отчасти это связано с особенностями русского менталитета, всем ходом отечественного исторического развития, а именно зависимостью различных сфер жизнедеятельности российского общества от государства.

2. Благотворительность может предназначаться: отдельным людям, организациям, животным, природной среде, культурным объектам и процессам. Но из числа объектов благотворительности некоторыми исследователями исключаются церковь, а также люди, связанные с благотворителями родственными или иными связями.

3. Совершая благотворительное действие, благотворитель может передавать не только деньги или какое-то имущество, также можно оказывать моральную поддержку или добровольный труд.

4. Причинами благотворительности могут являться как добровольное, бескорыстное желание, так и обязанность перед обществом (например, со стороны государства), бывает, что благотворительный акт совершается вынужденно.

Понятие «социальная педагогика» трактуется в современной науке в широком и в узком смыслах. В широком смысле она имеет своим объектом взаимодействие человека и социума (в различных его видах и типах), т. е. ту совокупность явлений и процессов социума, которые для практической социально-педагогической деятельности были предметной областью познания и преобразования. Предметом же научной дисциплины «Социальная педагогика» становятся общие закономерности взаимодействия личности и социума, педагогические закономерности социальных отношений человека и социума. Такая предметная область социальной педагогики подчеркивает ее содержательную характеристику: социальная педагогика – это педагогика взаимоотношений человека и социума. Именно это и отличает ее от других подсистем системы педагогической науки, обеспечивает ее интегративный и открытый характер [6]. Целью практической социально-педагогической деятельности является гармонизация взаимодействия (отношений) личности и социума для сохранения, восстановления, поддержания, развития социальной активности этого человека.

Однако в этом случае благотворительность распространяется практически на любого человека, вступающего во взаимодействие с социумом. При этом не учитывается необходимость наличия трудной жизненной ситуации, которая является основной предпосылкой благотворительности.

В узком смысле под социальной педагогией понимается «отрасль педагогической науки, изучающая закономерности социального воспитания и социального обучения детей в процессе их социализации» [7]. Соответственно объектом ее внимания являются дети и молодежь, нуждающиеся в помощи в процессе их социализации. Таким образом, благотворительность в социально-педагогическом аспекте может осуществляться по отношению к детям, испытывающим трудности в процессе социализации. Прежде всего, это дети-сироты, дети-инвалиды, дети с девиантным поведением. Социальные проблемы, которые испытывают вышеуказанные группы детей, находятся на стыке понятий «благотворительность» и «социальная педагогика».

Отсюда как благотворительность может носить социально-педагогическую направленность, так и социально-педагогическая деятельность может осуществляться в благотворительных формах.

### Библиографический список

1. **Фомин, Э. Л.** Благотворительность: дискуссионное поле и исследовательские задачи / Э. Л. Фомин // Благотворительность в России: Социальные и исторические исследования. СПб., 2001.
2. **Юркин, И. Н.** Развитие форм благотворительности в предпринимательской среде русского города XVIII века / И. Н. Юркин // Благотворительность в России: Исторические и социально-экономические исследования. – СПб., 2003.
3. **Бродский, Д.** Отчет по исследованию значения СМИ в формировании позитивного отношения к благотворительности в российском обществе. / Д. Бродский. – М., 1999.
4. **Хореев, Л. В.** История благотворительности в России: Учеб. пособие. / Л. В. Хореев, М. Д. Сущинская – СПб., 1999.
5. **Федеральный закон** «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 11.08.1995 г. № 135.
6. **Липский, И. Л.** Социальная педагогика: практика, научная дисциплина, образовательный комплекс / ИЛ. Липский // Педагогика. – 2001. – № 1.
7. **Социальная педагогика: Курс лекций** / Под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М., 2000.

УДК 371.078

*Ю. В. Слесарев*

### СЛАГАЕМЫЕ НРАВСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА-МЕНЕДЖЕРА

В современных производственно-рыночных условиях нравственно-воспитательное содержание профессионального образования обуславливает взаимосвязь между определенными морально-нравственными качествами менеджера и элементами сложных профессионально-теоретических способностей необходимых для профессиональной деятельности. Раскрывая сущность и содержание понятия профессионально-нравственная культура менеджера (культура мышления, чувств, речи, поведения, общения, профессиональной этики), мы исходим из того, что это культура создания и восприятия социальных явлений жизни, отношения человека и действительности с точки зрения социально-экономических законов развития личности



и общества. Нас в данном исследовании интересует процесс формирования личности студента с точки зрения профессиональной культуры, поскольку возрастание роли культурного фактора в управлении (в том числе в управлении предприятием) является важнейшим требованием современности. От современного специалиста-менеджера требуется высочайшая управленческая культура, которая складывается из нравственных ценностей, психологической культуры, профессиональной подготовки, гуманистического мировоззрения.

В целях дальнейшего выявления личностных и нравственных качеств менеджера, его профессиональной компетенции, культуры управления, совокупности знаний полученных в процессе профессионального образования и подготовки необходимо ввести в научный оборот понятие «нравственная культура менеджера (профессионально-нравственная культура менеджера)», которая есть совокупность нравственных профессиональных и личностных (чувства, эмоции, мировоззрение, мышление) качеств, опосредованных социально-экономическими принципами бытия и выраженных в конкретных производственно-управленческих видах деятельности. Профессионально-нравственная культура – это то, что реально создает человек с помощью сознания, как формируется человек на основе его мировоззрения, с помощью чего люди становятся социально-активными, профессионально зрелыми. Профессионально-нравственную культуру, на наш взгляд, характеризует не только образованность – широта и глубина знаний специалиста-менеджера, но и его воспитанность, интеллигентность – умение четко выразить свою мысль, внимательно выслушать, сделать правильное встречное движение с достоинством и в соответствии с производственной, управленческой, психологической ситуацией себя держать.

Профессионально-нравственная культура, на наш взгляд, является важным составляющим элементом культуры личности, поскольку практическая деятельность всегда носит производственно-результативный характер. Культура личности рассматривается нами как целостная система состоящая из упорядоченных, избирательно вовлеченных компонентов и качеств. Мы полагаем, что исходя из степени выраженности систем, компонентов особенно психологической, социальной, нравственной, мировоззренческой и производственной культуры, можно выделить уровни развития и профессиональной зрелости личности и специалиста-менеджера в частности. Главной целью педагогического процесса в этом направлении, мы видим, в формировании свойств, качеств специалиста, либо компонентов личностной культуры, которые позволят будущему специалисту-менеджеру осознанно (продуктивно, адекватно, целенаправленно, активно) реагировать на любые изменяющиеся условия существования производственного коллектива или производства в целом.

*Исходя из целей нашего исследования, в структуру понятия профессионально-нравственная культура мы включаем следующие компоненты:* 1) ценностные ориентации; 2) морально-этические (нравственные) нормы 3) культура чувств и общения (психологическая культура менеджера)

Человек с первых лет жизни усваивает и создает ценностные ориентации, которые формируют его жизненный опыт. Система ценностных ориентаций есть сложная, самоподкрепляющаяся система, способная объяснить, почему деятельность индивида инвариантна относительно ситуации и от внешних условий и временных интервалов. Данная система имеет многоуровневую структуру, вершину которой составляют ценности, связанные с идеалами, жизненными целями, социальными установками, профессиональной ориентации личности. Система ценностных ориентаций не является чем-то абсолютно упорядоченным и неподвижным, она противоречива и динамична, отражает как главные, существенные, стержневые изменения взаимозависимости личности с миром, так и смену текущих в известной мере случайных жизненных ситуаций. Таким образом ценностные ориентации можно определить как ориентированную в психике индивида социально обусловленную общую направленность на цели и на средства деятельности. Следует учитывать, что каждый субъект имеет аспекты мотивации деятельности, ряд концепций ценностей, занимающих высокое положение структуре регуляции поведения личности. Каждый вид общественной деятельности, включая профессиональную, производственную, коллективную, творческую также имеет свои структурные ценностные установки, игнорировать которые субъект не может, но изменяет их в зависимости от собственных уже сложившихся ценностных ориентаций.

В отечественной психолого-педагогической науке термин «ценностные ориентации» появился в 60-е годы XX столетия. С. Л. Рубинштейн [15] трактуя сознание не только как отражение бытия, но и как практическое отношение к нему, показал, что последнее заключается в выделении им; значимых предметов, явлений в форме потребностей и ценностей, которые оказывают влияние на человека, детерминируют его поведение.

В. Н. Мясищевым [10] проблема ценностных ориентации рассматривается в его концепции психологических отношений. Ученый понимает отношение человека как «сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях». В. Н. Мясищев, характеризуя личность как «систему отношений человека к окружающей действительности», считает, что отношение к людям, являющееся одновременно их взаимоотношениями – самое главное и определяющее личность. Избирательность отношений человека проявляется, прежде всего, в эмоционально-оценочном смысле (положительном или отрицательном). Отношения человека характеризуются целым рядом черт:

их объективность как реально существующая связь между индивидом и окружающей его действительностью, субъективность (отражение этой связи в сознании индивида), динамичность, избирательность, системность. Будучи детерминированы общественными отношениями, и которых живет индивид, психологические отношения раскрывают психологический аспект общественной сущности человека.

Д. Н. Узнадзе рассматривает ценностную ориентацию индивида в своей психологической концепции установки, в которой установкой индивида он назвал специфическое «состояние готовности к определенной активности, возникновение которой зависит от наличия следующих условий: от потребности, актуально действующей в данном организме, и от объективной ситуации удовлетворения этой потребности» [16]. Он считал, что поведение индивида происходит, во-первых, на импульсивном уровне под воздействием актуальной потребности. При наличии условий удовлетворения последней возникает актуальная установка и происходит неосознанное поведение. Во-вторых, на уровне осознанного поведения: под воздействием актуальной потребности индивид осуществляет акт объективации (отражение в сознании внешней ситуации), «задерживая» в сознании будущее поведение, обосновывая его целесообразность, осознавая свою потребность как мотив действия. Импульсивное и осознанное поведение связаны между собой. Регулятором, механизмом осознанного (мотивированного) поведения служит система фиксированных установок или ценностная ориентация индивида. Она образуется из актуальных установок, которые закрепляются благодаря повторению или их значимости для индивида. Таким образом, ценностная ориентация представляет устойчивую систему фиксированных установок, возникающих в результате объективации индивидом предшествующего общественного или личного опыта.

В педагогической литературе проблеме ценностных ориентации посвящены работы Т. К. Ахаян [1], Я. Гудечек [3], М. Г. Казакиной [6], А. В. Кирьяковой [8] и др. В трудах вышеупомянутых ученых трактовка ценностных ориентации близка их пониманию в психологии. Но при этом подчеркивается особая педагогическая целесообразность специальной оценочной деятельности в коллективе, когда обсуждается ход и выполнение тех или иных воспитательных мероприятий. Такой анализ-обсуждение является основой для ценностного общения, созидания новых ценностей и распространения общепризнанных.

Необходимо помнить, что понятие «ценностные ориентации», как и понятие «ценность», используется в различных гуманитарных науках, исследующих проблемы ценностей, каждая из которых пользуется его специфическим определением. При этом в педагогике ставится цель как выяснения особенностей понимания ценностных ориентации в филосо-

фии, психологии, социологии, так и разработки их общего определения, на которые мог бы опереться педагог-исследователь.

Ценности в процессе интериоризации становятся ценностными ориентациями, т. е. личностными идеалами и жизненными установками человека. Исследования А. В. Кирьяковой показывают, что понятие «ценность» характеризуется через выделение характеристик, свойственных, так или иначе, формам общественного сознания: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность. Ученым выделено три фазы формирования ориентации, а именно:

– *первая фаза* связывается с вхождением личности в мир ценностей, в мир ценностных отношении (присвоение ценностей общества личностью) и обеспечивает создание ценностного «образа мира». Здесь происходит формирование ценностного отношения к явлениям окружающей действительности, происходит становление и развитие ценностных ориентации личности во всех сферах ее жизнедеятельности;

– *вторая фаза* с осмыслением самооценности, что связано с переоценкой ценностей, со становлением собственного «я» (преобразование личности на основе присвоения ценностей). На этой стадии процесса развития ценностного отношения к миру вплетается самосознание, процесс приобретает качественно новые характеристики: большая дифференциация ценностей, их стабилизация;

– *третья фаза* – с формированием собственной шкалы ценностей, системы ценностных ориентации, проектированием отношений личности к реальной действительности, что обеспечивает формирование «образа будущего». На этой стадии развития процесса ориентации происходит согласование, систематизация и выстраивание иерархии, собственной шкалы ценностей, системы ценностных ориентации личности. Углубление ценностного отношения к окружающей действительности и процесс ориентации приобретают новые характеристики – пространственно-временную трехмерность, ценностные ориентации и самосознание устремляются в будущее – формируется жизненная перспектива.

Ценностные ориентации, как и ценности в целом не имеют однозначной трактовки, поэтому мы их понимаем и определяем как социальную установку личности на те или иные материальные производственные и профессиональные ценности. Мы считаем, что ценностные ориентации, выполняя определенные социальные функции, приспособливают индивида к данной производственной среде, системе ее норм и ценностей, помогают реализации склонности человека, его системы знаний и усилий, навыков полученных в результате обучения, обеспечивают гармонизацию внутреннего мира личности, систематизируют его нормы и стереотипы и приводит их в соответствие с реальностью.

В процессе подготовки будущих специалистов-менеджеров, мы в первую очередь рассматриваем ценностное отношение студента (личности) к объективным ценностям общества и соответствующей коррекции уже сложившихся ценностных стереотипов в профессиональную деятельность. Профессиональная коррекция ценностных ориентаций будущих специалистов-менеджеров выражается в осознании и переживании производственных, управленческих интересов, установок и отношений, выраженных в морально-нравственных личностных приоритетах, как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение студента и программируют будущую производственно-управленческую деятельность специалиста-менеджера.

*На основании вышеизложенного мы выделяем следующие элементы ценностных ориентаций профессионально-нравственной культуры будущих специалистов-менеджеров:*

– *знание* (осознание ценностей, формирование ценностных установок, система ценностного мировоззрения, в том числе производственного и профессионального);

– *переживание ценности как потребности* (соизмерение и корреляция социальных и профессиональных ценностей, создание новых ценностных отношений и интересов, в том числе производственных и профессиональных);

– *мотивация настоящего поведения* (необходимость выработки ценностных стереотипов в конкретных профессиональных условиях, морально-нравственные принципы деятельности, эмоциональная основа и оценка различных, в том числе профессиональных, управленческих и производственных ситуаций);

– *прогнозирование будущего поведения* (детерминанта ценностных ориентаций в производственной среде и стратегия профессиональных ценностей обусловленных личностными и межличностными отношениями в производственном коллективе, изменение ценностных ориентаций в соответствии с изменениями в профессионально-производственной среде).

Рассматривая в данном исследовании профессионально-ценностные ориентации, мы учитываем, что эта проблема недостаточно разработана и применима не только в подготовке будущих специалистов-менеджеров, но и в целом в системе высшего образования.

*Мы полагаем, что ценностные ориентации выступают фактором профессионального становления будущего специалиста-менеджера только в том случае, если в процессе их формирования будут реализованы следующие педагогические задачи:*

1. Инициирование рефлексивной позиции студентов и их ориентации на профессиональные ценности (раскрытие содержания профессиональной и производственной культуры с морально-нравственных позиций).

2. Использование современных педагогических технологий (интерактивных методов обучения) при организации учебно-практической деятельности студентов.

3. Непосредственное участие будущего специалиста-менеджера в определяющем виде ценностно-значимой деятельности на каждом этапе профессионального становления (производственная практика, введение конкретной нравственной тематики в гуманитарные и профессиональные дисциплины, психотренинг.

Реализуя выше обозначенные педагогические задачи, мы сформируем систему профессионально-ценностных ориентаций будущего специалиста-менеджера в плане профессионального сотрудничества и гуманистически ориентационное профессиональное мировоззрение. Однако, следует иметь в виду, что ценностные ориентации не могут рассматриваться в качестве единственного и решающего фактора, поскольку отдельно не решают проблему нравственного формирования специалиста-менеджера, а только в совокупности с другими (выше указанными в данной статье) компонентами профессионально-нравственной культуры.

В этом случае морально-этическая (нравственная) проблематика возникает у специалиста-менеджера на фоне управленческой деятельности, моральные критерии, которые сложились у специалиста-менеджера в процессе, предшествующем его профессиональной деятельности (социальная среда обитания, процесс обучения и воспитания в ВУЗе, система морально-нравственного мышления) вступают в открытое противоречие с профессионально-производственной средой.

В современном менеджменте, профессиональной педагогике и психологии, социологии, проблема морально-нравственных норм специалиста-менеджера в частности и организации целом рассматривается крайне слабо.

Основным профессионально-нравственным принципом работы специалиста-менеджера является коллективизм, как особое качество профессиональной группы, объединенной на основе ценностно-мировоззренческой и морально-психологической общности и характеризующееся высоким уровнем сознательной дисциплины, взаимного доверия и взаимной помощи.

Как подчеркивается в исследовании представителей американской школы менеджмента У. Д. Дункан, Т. Питерс, Р. Уотермен, коллектив – это не просто совокупность разных людей обладающих своими индивидуальными способностями. В каждом коллективе вырабатываются собственные морально-этические нормы, установки, ценности, традиции, поэтому управление коллективом – особая и более сложная задача, чем управление каждым подчиненным в отдельности [5; 13].

Осознание необходимости формирования корпоративного коллективизма является фундаментальным для практики японского менеджмента, и этот принцип обосновывается и современными западными исследованиями



У. Оучи, К. Киллен, Р. Фостер, Л. Якокка, которые утверждают, что именно менеджер должен добиваться приверженности людей общему делу, сплочению работников, где в рамках формальной организации человек будет значимо проявляться не через операционные навыки и усилия, а через личностные качества [12; 9; 18; 19].

В российском менеджменте также преобладают западные принципы управления и коллективистские морально-нравственные нормы и критерии, отводя на второй план личностные, нравственно-гуманистические мировоззренческие принципы. Так, исследователь Е. Л. Дубко пишет, что в «современных условиях прежние индивидуалистические ценности не заслуживают похвал. И наоборот, всяческие универсалистские и коллективистские ценности находят поддержку... Даже такой тип личности, как «человек организации» (специалист-менеджер), продукт корпоративных институтов, стараются рассматривать не в связи с утерянной автономией личности, не как отчаявшегося и покоренного индивидуалиста, а как полезного члена общества» [4].

Рассматривая морально-нравственный аспект деятельности специалиста-менеджера и формирование его личностно-корпоративного отношения, мы должны учитывать не только коллективистские и общекорпоративные морально-нравственные ценности и нормы, но и порядок структурирования личностно-моральных качеств, нравственных компонентов будущего специалиста-менеджера, который обеспечивается сложным и интегрированным процессом обучения (подготовки) в системе высшего профессионального образования.

Поскольку управленческая и корпоративная деятельность неоднородна и проявляется в каждой организации по своему с учетом специфики производства и труда, нам видятся три основные педагогические задачи, которые в ходе данного исследования и педагогической практики позволят сформировать первичные и конкретные морально-нравственные устои, ценности будущего специалиста-менеджера, которые в дальнейшем встроятся в морально-нравственные нормы, кодексы организации. *Нами будут реализованы следующие педагогические задачи:*

1. Формирование морально-нравственных ценностей, организация социальных ролей, производственных функций, приобретение общепрофессионально-культурных навыков (справедливость, добропорядочность, отзывчивость, уважительное отношение к сотрудникам и выполняемой работе и т. д.).

Решая данную задачу мы включаем студента в сложную сеть априорно заданных отношений установленных программой образования специалиста-менеджера и определяем общую совокупность моральных норм и правил существующих для данной профессии. «Вхождение» студента в морально-нравственные установки управленческой сферы деятельности менеджера, осуществляет в свернутом виде процесс становления моральных основ

индивида осваивающего ролевой репертуар данной социально-производственной среды. Весьма важным для студента при выполнении этой задачи является ясное объяснение миссии, которую ему предстоит осуществить в профессиональной деятельности посредством реализации поведенческих принципов, чтобы добиться личностного принятия подчиненными его нравственных и профессиональных качеств.

2. Интеграция (оформление) устойчивых поведенческих стереотипов во взаимоотношениях (в группе, коллективе), основанных на общекультурных (морально-нравственных) и профессионально-культурных (профессиональная этика, профессиональные ценности) установках. Практические занятия, семинары-тренинги способствуют обсуждению важных профессионально-нравственных моментов, профессиональных идей, осуществлению совместного анализа значимых рабочих моментов.

Решая данную задачу, мы формируем у студента неформальный профессионально-нравственный кодекс, состоящий из поведенческих принципов и норм, моральных установок и производственных ориентиров. Выявляем у будущего специалиста-менеджера качества лидера, которые позволят ему осуществлять устойчивые межличностные связи между подчиненными, добиться высокой степени доверия в коллективе.

3. Структурирование и сплоченность (оформленность) морально-нравственных отношений, которые выражаются в высоком уровне морально-психологической консолидации и моральной готовности будущего специалиста-менеджера и предстоящей профессиональной деятельности.

В решении этой задачи, мы видим конечный результат – моральную готовность студента, с уверенностью полагающегося на свою профессиональную принадлежность и необходимости принятия на себя профессионально-нравственной ответственности за результаты своего труда и подчиненных.

Важными для понимания содержания и специфики моральной регуляции в менеджменте являются такие ее характеристики, как структура и оформленность. Здесь необходимо отметить, что как и везде, в организации управление профессионально-нравственными процессами возможно лишь при определенной степени формализации объекта деятельности. Под формализацией понимается обязанность следовать в профессиональной деятельности определенным образцам, внешнее программирование организационного поведения, а значит, подчинение индивидуальной воли безличному организационному порядку. Это все имеет непосредственное отношение и к моральным нормам, представляющим для нас особый предмет интереса, поскольку им традиционно приписывается исключительная роль регуляторов профессионального поведения людей. Из нормативных механизмов нравственной регуляции формальной организации складывается структура моральных требований, направленных на поддержание априорно заданной,

проектно-предписанной работы организационной системы, в частности, на обеспечение общей функциональной согласованности взаимодействия субъектов профессиональной деятельности. В данной структуре можно выделить специфически различные нормативные группы, имеющие вместе с тем и специфическую функциональность.

Наиболее традиционными для организационных систем обычно являются нормы – запреты. Как и во всех сферах моральной регуляции, в безличных организационных отношениях важное значение для оптимизации профессионального поведения имеют сдерживающие, запрещающие свойства морали, во многом сводимые к их способности ограничивать намерения индивидов. В формальных организациях в большинстве случаев как бы принимается допущение, что люди берут блага охотнее, чем отдают и необходимо ограничивать индивидуальный интерес в пользу общего. Так, в мировой практике работы с персоналом обычны превентивные предостережения, например, широко и общедоступно декларируемые запреты на прием подарков от деловых партнеров, скажем, от представителей компании контрагента (поставщика, заказчика), на использование оборудования и других ресурсов фирмы в личных целях, в определенных случаях формулируется даже «правила нарушения правил».

Другая специфическая нормативная группа характеризуется предписаниями, направленными на взаимную толерантность и конформность. В данном случае не менее традиционно моральная регуляция рассматривается в качестве целенаправленного механизма закрепления и контроля выполнения определенных функций, значимых с точки зрения целей организации и поддержания режима совместной профессиональной деятельности людей. В рамках институциональной организационной системы менеджеры принуждены руководствоваться общим для них набором моральных принципов, чтобы согласовывать свои действия в процессе достижения практических результатов, к которым они все стремятся. Это можно назвать «разделяемыми» – нравственными требованиями, наличие которых предполагает, что у каждого сотрудника в организации существуют определенные моральные ожидания, которые он, так же как и его коллеги, считают оправданными организационной необходимостью и заслуживающими конформности, то есть того, чтобы соответствовать им.

Реализуя выше обозначенные педагогические задачи в данном конкретном аспекте, мы не рассматриваем морально нравственные нормы в качестве автономной реальности, воплощенной в конкретной профессиональной деятельности специалиста-менеджера. Поскольку субъективные профессионально-нравственные и моральные представления менеджера, как бы они ни были достойны и значительны, не могут выступать в качестве единственного и решающего фактора. В силу этого обстоятельства специалисту-менеджеру необходима культура общения и чувств (третий компонент

профессионально-нравственной культуры специалиста-менеджера обозначенные в данной статье), уровень которой проявляется в наличии деловых коммуникативных умений. Культуру общения можно сформулировать только в общении и без знаний не может быть умений.

Культура чувств менеджера проявляется, прежде всего, в способности посмотреть на себя со стороны; в способности понять свои чувства. Тогда есть уверенность, что менеджер поймет и чувства подчиненных. Рефлексивный компонент в культуре чувств является доминирующим, дающим основу для творчества, поиска, создания новых культурных образцов профессиональной деятельности. *Рефлексия* – это размышление, самонаблюдение, самопознание, осмысление своей деятельности в системе отношений с миром, в котором живет человек. Она выступает в форме осознания действующим субъектом того, как он воспринимается и оценивается другим индивидом. Рефлексия не врожденная способность, ее надо осваивать и тренировать будущему менеджеру уже в стенах вуза.

Понимание чужих эмоций и внимательное к ним отношение, называемое сопереживанием, или *эмпатией*, также влияет на успешность управленческой деятельности. Без этой способности решить многие управленческие проблемы затруднительно. К третьему показателю культура чувств управленца мы отнесли *толерантность* как основу взаимодействия.

Культуре чувств придают все большее значение главы солидных корпораций. Вечно недовольные, придирчивые менеджеры нагоняющие страх на подчиненных, в наши дни непопулярны. Они создают нездоровую рабочую атмосферу, ведущую к текучке кадров и конфликта. Непрерывный стресс мешает людям творчески и добросовестно подходить к своим обязанностям. В наши дни, чтобы создать у подчиненных нужную мотивацию, грамотный менеджер должен демонстрировать не только такт, но и готовность к командной работе и открытой дискуссии. Спросом пользуются профессионалы с высокой психологической культурой, которая проявляется в культуре общения и культуре чувств. Рефлексия, эмпатия, толерантность всегда были присущи интеллигенции, а потому можно сказать, что спросом в XXI в. будет пользоваться менеджер интеллигент.

Теперь непосредственно рассмотрим культуру общения, играющую, на наш взгляд, огромную роль в управленческой деятельности специалиста-менеджера, поскольку те профессиональные межличностные отношения, в которые он вступает в процессе своей деятельности, всегда имеют дуалистическую природу: по своим целям и задачам они объективно детерминированы организационной необходимостью и имеют формальный статус, но в то же время они опосредованы личностными качествами менеджера, приносящими в процесс профессионального общения субъективные факторы, репрезентирующие ценностное содержание взаимодействия в сфере отношений «руководитель-подчиненный». Здесь мы обращаем особое внимание

на принципы нравственных отношений, которые складываются в сфере субъективного предъявления и исполнения управленческих требований, подчеркивая их деловые и ценностные аспекты.

Обратим внимание, что собственно процессы общения играют не только ключевую роль в жизни современной организации, но и функционально оказываются той конкретной сферой профессиональной деятельности руководителя, которая репрезентирует ценностное содержание последней. При этом важно обратить внимание на тот факт, что исследователями А. И. Ореховским, А. Я. Кибановым единодушно признается, что общение в работе руководителя занимает до трех четвертей трудового времени (по различным источникам – от 50 до 89 процентов) [11; 17]. Но, отмечая репрезентативность и принципиальную значительность эмпирической фиксации данного обстоятельства организационной жизни, когда количественные показатели ярко и убедительно демонстрирует доминанту операционально-поведенческого воплощения управленческой деятельности, обратимся все-таки к качественному анализу этого процесса.

Для этого, прежде всего, обратим внимание на то, что общение фактически проявляется как сторона, аспект всех основных видов управленческой деятельности. Безусловно, управленческая деятельность в отношении организации в целом как целенаправленное, целесообразное изменение руководителем данной организационной среды не сводится целиком к общению, но последнее может быть интерпретировано как особенный акт управления, «связующий процесс. В этом плане представляется весьма возможным с точки зрения данного исследования, подход к управленческому общению как особенной, персонифицированной форме проявления объективных организационных отношений, конкретно – их межличностной реализации.

Обращаясь в данном аспекте к феномену общения в целом, Л. П. Буева пишет: «Общение есть непосредственно наблюдаемая и переживаемая реальность и конкретизация общественных отношений, их персонификация, личностная форма» [2]. Это высказывание в полной мере может быть отнесено и к управленческому общению. Именно в ходе межличностных отношений и сопровождающего их информационного обмена конкретизируются и персонифицируются цели профессионального взаимодействия руководителя и сотрудников организации, более того, формируются объединяющие ценности, разделяемые представления и их символические объективации. В этих процессах порождаются и приобретают видимые устойчивые формы управленческие функции и их социокультурное воплощение, а именно – стереотипы управленческого взаимодействия и поведения, организационные ценности, различного рода нормы и т. д. Таким образом складываются условия для поддержания и трансляции разделяемого профессионально-нравственного опыта в закрепляющем его знаковом, поведенческом и организационном выражении.

Такое понимание феномена общения, операционализирующего в своем развертывании принцип гуманизма, утверждает его как субстанцию нравственного в профессиональной деятельности менеджера. Формулируя основоположения морального закона – категорический императив – И. Кант под одним из необходимых условий нравственности полагал принципиальную презумпцию равенства всех людей как исходную позицию для обоснования обладающих свойствами целостности и универсальности символов, ценностей, норм как некоей совокупности нравственных значений [7]. Более того, в процессе общения взаимодействие менеджера и других работников наиболее полно интегрирует все межличностные связи, возникающие в процессе управленческих отношений, проявляет вовне и разносторонне демонстрирует свойства морального сознания участников диалога, а в опосредованной форме – уровень нравственной культуры данной организации в целом и конкретных ее сотрудников в частности. Прагматическое общение, в той мере, в какой оно включает взаимооценку и взаимоотбор людей, установление общности, различий и противоречий в их позициях и ценностных ориентациях, является процессом формирования и функционирования формальных и неформальных профессиональных групп, их внутреннего самоутверждения и внешнего самоопределения по отношению к другим общностям.

*Анализируя проведенное теоретическое и экспериментальное исследование, можно сделать следующие выводы:*

Профессионально-нравственная культура рассматривается нами как практическая деятельность, которая всегда носит производственно-результативный характер. Культура личности рассматривается как ценностная система состоящая из субкультур, поэтому профессионально-нравственная культура обусловлена взаимосвязью элементов характерных и специфичных для управленческой, производственной деятельности человека. В ходе исследования были обозначены особенности нравственно-профессионального поведения (культуры) (профессиональное мышление, чувства, культура общения, профессиональная этика, речь). Определена структура профессионально нравственной культуры, состоящая из следующих элементов: 1) ценностные ориентации; 2) морально-этические (нравственные) нормы; 3) культура чувств и общения (психологическая культура менеджера).

В качестве психолого-педагогических условий формирования профессионально-нравственной культуры у студентов, будущих специалистов-менеджеров выступают: повышение ориентированности на личностную модель взаимодействия с сотрудниками в производственной сфере; коллективизм в принятии производственных решений с учетом нравственной стороны поставленных задач; развитие профессиональной позитивности и закрепление в личности основных морально-нравственных принципов, качеств и свойств для профессиональной самореализации; соединение личностных и производственных интересов на основе действующего морально-нравственного



кодекса в производственных отношениях (фирме); складывание морально-ценностных ориентаций, способствующих динамичному и эффективному управлению на основе реально действующей производственной среды.

Разработанные и примененные на практике методики доказывают факт нравственного воспитания студентов, будущих специалистов менеджеров. Обучение в вузе в большей степени определяет теоретическую подготовку специалистов-менеджеров, соответственно практические занятия гуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин нацелены нами на реальную производственную среду, имеют устойчивый позитивный характер и способствуют возрастанию и усилению нравственной позиции менеджера.

### Библиографический список

1. Ахаян, Т. К. Исследование аксиологических проблем воспитания учащихся. – Спб., 1986. с. 17–21.
2. Буева, Л. П. Человек: деятельность и общение. – М., 1976.
3. Гудечек, Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе. – М., 1989. с. 29–36
4. Дубко, Е. А. Корпоративизм как пост-модернистическая форма «Общественного договора». // Ведомости. Вып. 1. – Тюмень, НИИПЭ, 1985.
5. Дункан, У. Д. Основопологающие идеи в менеджменте. – М., 1986.
6. Казакина, М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. Л., 1989.
7. Кант, И. Сочинения в 6-ти Т. – М.: Мысль, 1965. Т.4. с. 270
8. Кирьякова, А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Монография. – Оренбург, 1996. с. 91–94.
9. Киллен, К. Вопросы управления. – М., 1981. с. 41–43.
10. Мясищев, В. Н. Психология отношений. – Москва – Воронеж, 1995. – 356 с.
11. Ореховский, А. И. Личные качества и ответственность руководителя. – М.: Знание, 1982.
12. Оучи, У. Методы организации производства: Японский и американский подход. – М., 1984.
13. Питерс, Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления. – М., 1986.
14. Пронников, В. А., Ладанов И. Д. Управление персоналом в Японии. – М., 1989.
15. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Т.1 – 485с. – Т.2 – 322 с. – М., 1989
16. Узнадзе, Д. Н. Общее учение об установке. // Хрестоматия по психологии. Учебн. Пособ. – М., 1978. с 34–39.
17. Управление персоналом организации. Под ред. А. Я. Кибанова. – М.,: Инфра – М, 1997.
18. Фостер, Р. Обновление производства: Атакующие выигрывают. – М., 1987.
19. Якокка, Л. Карьера менеджера. – М., 1991. – с. 73–77.

*О. В. Ковбасюк*

## **ФИЛОСОФСКИЕ СМЫСЛЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ К СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ**

Способность личности выстраивать собственную стратегию жизни, наполнять ее культурным и ценностно-смысловым содержанием, брать на себя ответственность за способ “личностного проживания” в мире становится определяющим фактором самоосмысления и самоизменения мира, реализующим надежду на его спасение. Мы рассматриваем развитие у личности ценностно-смыслового отношения к собственной жизненной стратегии как важнейшую задачу педагогики, потому что осознанный, наполненный культурными и духовными смыслами, характеризующийся ценностным мироотношением, творческой ответственностью способ “личностного проживания в мире” каждого воспитуемого ведет к качественному росту социальных связей, усилению духовного начала в личности и обществе, не позволяет манипулировать сознанием людей, противостоит “омассовлению”.

*Ценностно-смысловое отношение личности к собственной жизненной стратегии может быть рассмотрено как сложное интегративное личностное свойство, если будут выявлены общие методологические подходы к его анализу.*

Для выявления сущности и особенностей процесса развития у личности ценностно-смыслового отношения к собственной жизненной стратегии, определения истоков ее осуществления как самомотивированного и самоответственного процесса, нам представляется важным рассмотреть философские и психологические подходы к осмыслению понятий “ценность”, “смысл” “ценностно-смысловое отношение”, “личностная ценность”, “жизненная стратегия”.

Понятие “ценность” в современной философской литературе рассматривается двояко: как единство субъективных и объективных факторов и как воплощение преимущества фактора субъективности в отношении к предмету, его значимости. Существует три варианта определения сущностных характеристик ценности: значимость предмета и явления действительности, их способности удовлетворить материальные и духовные потребности (сведение к полезности), этическая ценность – высшие общественные идеалы, значимость и идеал одновременно. Личностные ценности отражаются в сознании субъекта в форме ценностных ориентаций. Таким образом, ценностные ориентации – отношение субъекта к условиям своего бытия, отношение, в

котором проявляются результаты свободного оценочного выбора социально значимых предметов или явлений.

Понятия ценность и ценностные ориентации в психологической трактовке тождественны некоторым компонентам психологических явлений, которые, будучи различно обозначаемые терминологически, семантически являются однопорядковыми. Так, С. Л. Рубинштейн называет их значимостью [10], А. Н. Леонтьев – личностным смыслом [6], В. Франкл выделяет созидательные ценности, ценности переживания, ценности отношений [12]. Согласно концепции А. А. Бодалева, личностная ценность, отраженная в сознании и переживаниях человека как субъективно предельно-значимая для него и превратившаяся в главный регулятор его поведения, может стать смыслом его жизни. Смысл жизни определяет отношения личности с собой и другими, выделяет их в образе мира и воплощает в личностных структурах, регулирующих жизнедеятельность, а духовность насыщает смысл жизни общечеловеческими ценностями [3]. Соответственно, смысл жизни может быть детерминирован общечеловеческими духовно-нравственными ценностями. Так, С. Л. Рубинштейн видит смысл человеческой жизни в том, чтобы “...быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества” [10, С.85]. Смысл, по Д. А. Леонтьеву, является интегративной основой личности, структурным элементом сознания и деятельности [7]. Таким образом, ценностно-осмысленное отношение личности к явлению или предмету характеризует включение данного явления или предмета в структуру сознания и деятельности личности. Принимая во внимание то, что онтологический аспект смысла заключается в осуществлении смысла в контексте жизненных отношений, феноменологический – во внутренней жизни и индивидуальном бытии личности, регуляторный – в его деятельности, мы рассматриваем ценностно-смысловое отношение личности в единстве онтологического, феноменологического и деятельностного аспектов.

Педагогический аспект исследования ценностно-смыслового отношения личности к собственной жизни заключается в том, чтобы широкий круг общественных ценностей сделать предметом осознания и переживания как особых потребностей создания, освоения и реализации этих ценностей в процессе самоосуществления. При этом ценностно-смысловое отношение включает: знание-осознание личной ценности, переживание этой ценности как потребности, мотивация поведения и прогнозирование будущего в соответствии с этой ценностью. Следовательно, модель ценностно-смыслового отношения как интегративного образования включает три структурных компонента: когнитивный (информационно-фиксирующая, обобщающая и систематизирующая функции), эмоциональный (оценивающая, регулирующая, корректирующая функции), поведенческий (мотивирующая и программирующая функции). Данная модель является значимой для выявления

сущностных характеристик любой ценностной ориентации, включая отношение к собственной жизни или жизненной стратегии.

Стратегия жизни, в нашем понимании, – это внутреннее философско-психологическое новообразование созревающей личности, которое образуется как некий динамический результат воспитания и развития, при этом обладает силой обратного влияния на процесс развития личности через саморазвитие, то есть играет роль актуального внутреннего регулятора. Идея собственного будущего, образующая стержень жизненной стратегии, обладает силой обобщения, “собирающая” личности вокруг себя, вокруг главного смысла жизни, тем самым придает целостность самой личности, ее жизненности. Стратегия жизни способна постоянно обогащаться под влиянием новых событий, людей, отношений, возникающих в связи с этим чувств и мыслей, составляющих ценностную основу мироотношения личности.

Современное образование в целом недостаточно обеспечено аксиологическим содержанием, несмотря на его высокий гуманистический потенциал, поэтому мы считаем особенно важным в контексте нашего исследования обратиться к философскому пониманию духовности как фундаментальному, основополагающему качеству человека, его родовой личностнообразующей характеристике, образующей ценностную основу осмысленного самоосуществления личности (В. С. Барулин, Л. П. Буева, М. Ф. Калашников, Г. В. Осипов, Г. В. Платонов, А. Д. Косичев, В. Д. Шадриков, др.). Духовное бытие человека в их понимании созвучно с воплощением его собственной возможности быть свободным и владеющим собой. Духовность в экзистенциальной философии выступает как “трансубъективное”, как идеальный комплекс духовных ценностей, раскрывающих сущность отношения человека к миру. “Духовная жизнь человека всегда обращена к другому, к обществу, к роду человеческому. Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними” [8, с. 334].

Укорененность человеческого духа, признаваемая философами-экзистенциалистами Н. А. Бердяевым, М. Хайдеггером, К. Ясперсом, М. Бубером, является для нас значимой, т.к. подтверждает онтологическое основание духовности, способность разрывать непрерывность казуальных серий мира и в этом зазоре трансцендирования, свободы – посредством собственного проекта своего способа быть в мире – самоопределяться, “давая себе факты” и беря их “на себя” [14]. Принципиально важной для нашего исследования является мысль А. Н. Бердяева о том, что свобода не может быть никем и ничем определена, она абсолютна и является категорией “духовной и этической” [2]. Однако свобода выбора и осуществление себя может вылиться в полный произвол, если она не сочетается с ответственным и нравственным к ней отношением. Осмысливая свободу как условие полноты личностного самоосуществления, Кант приходит к выводу о взаимодополнительности

свободы и нравственности человека, утверждает принцип “завоевания свободы” через установление нравственных отношений между людьми [5]. Свобода – это ответственность, вот почему ее так боятся, писал Э. Фромм, без свободы и ответственности невозможно достижение аутентичного существования и самоосуществления личности [13]. Именно духовность, свобода и ответственность детерминируют аутентичное самоосуществление личности и составляют аксиологическое основание нашего исследования.

Важнейшим условием ценностного самоосуществления личности в философии и психологии признается его активная позиция в строительстве себя и собственной жизни, внутренняя потенция к развитию и саморазвитию, способность к самоосуществлению и самовосхождению, способность человека создавать самого себя, способность “быть тем, что он есть”, а не “просто быть”, найти в себе силы преодолеть “страх и трепет” (С. Кьеркегор) перед враждебным миром, постоянно выступать вонне, в мир, стать выше его и больше в самореализации феноменального предназначения своего существования, как несовпадения с самим собой, как “беспрерывной неустойчивости” движения к собственной аутентичности (М. М. Бахтин, Н. О. Лосский, Ж. П. Сартр, А. Камю, М. Хайдеггер и др.).

Решая проблему жизнедеятельности человека, С. Л. Рубинштейн впервые вводит понятие “субъект жизненного пути”, через которое рассматривается соотношение внешней и внутренней обусловленности активности человека. Эта внутренняя обусловленность, через которую преломляются внешние воздействия, на наш взгляд, и является ключом к пониманию самоосуществления. “Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. В деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психических, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершенствуется. В этом ключ к пониманию личности – того, как она формируется, совершая свой жизненный путь. Ее психические способности не только предпосылка, но и результат ее поступков и деяний” [10, с. 134]. Рассматривая активность личности в контексте жизненного пути, К. А. Абульханова-Славская пишет, что “личность не только изменяется на протяжении жизненного пути, ... она выступает как ее (*жизни-О.К.*) организатор” [1, с. 211]. При этом под организацией жизни понимается способность так связать и осуществлять дела, ситуации, чтобы они подчинялись единому замыслу. Соединение и осмысление всех видов собственной деятельности через идею создания и осуществления собственной стратегии жизни является, на наш взгляд, одним из признаков ценностного к ней отношения.

Ценностное отношение личности к себе и собственной жизни, по Абульхановой-Славской, проявляется в мотиве успеть воплотить себя в жизни, расширить границы своего индивидуального бытия, объективировать себя в формах, неподвластных течению времени, сделать свою жизнь более

интенсивной в настоящем [1]. Оно включает сознательность, как нравственно–психологическую характеристику действий личности, которая основывается на осознании и оценке себя, своих возможностей, намерений и целей. Сознательность, в нашем понимании, характеризуется тем, в какой мере человек способен осознавать общественные последствия своей деятельности, нести ответственность за свои поступки, превращая жизнь в “подлинное бытие”, ибо отсутствие осознания оставляет ее всего лишь существованием” [4, с. 35]. Осознание себя социальным субъектом проявляется в социально-нравственной самооценке, осознании им целей своей жизнедеятельности, своей общественной ценности, в ориентации личности на общечеловеческие ценности (И. С. Кон, И. А. Ильенков, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн).

Следовательно, осознание себя социальным субъектом, т. е. осознание человеком требований общества к личности, своего общественного долга и смысла жизни является следующим важным признаком ценностно-смыслового отношения личности к собственному жизненному пути.

Анализ сущности жизненного пути человека дополняется обращением к традициям отечественной философии, в которой сложилась совокупность взглядов на интегративность, особенность ментальности россиянина, позволяющую увидеть сущность ценностно-смыслового отношения к осуществлению собственного жизненного пути во взаимосвязи с идеей всеединства, определяющей, с одной стороны его целостность, с другой, творческую индивидуальность (И. А. Ильин, Н. О. Лосский, В. В. Розанов, С. Н. Трубецкой, Л. И. Шестов, Г. Г. Шпет, П. Д. Юркевич, Б. П. Вышеславцев, В. С. Соловьев).

Так, В. С. Соловьев отводит Человеку, личности ведущее место в реализации своего предназначения, причем личности обязательно творческой, проявляющей свою индивидуальность [11]. В. В. Розанов отмечает, что человек творит не общим, но индивидуальным, тем, что у него есть личного, а именно этим человек привносит новое в мир [9]. Понятие индивидуальности в философии отражается в признании его уникальности, неповторимости. Тайна личности, по Бердяеву, в ее абсолютной незаменимости, единичности, несравнимости. Личность, ее жизненный путь, по Франку, также выражаются в их безусловной единственности, неповторимости.

Стремление человека найти свой уникальный личностный смысл и творчески реализовать его как свое предназначение, как “задачу” его жизненного пути актуализирует ценностно-смысловое к нему отношение, укрепляя его потребности личностного продвижения к вершинам, пикам индивидуального, личностного и профессионального развития и саморазвития.

В философской литературе осмысление личностью ценности самоосуществления тесно связано с личностным саморазвитием, которое в отечественной философской традиции понимается как целенаправленный



процесс духовно-практического, творческого самопреобразования себя с целью полноты индивидуального самовыражения и социального служения (В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, С. Л. Франк и др.), как деятельность “человекообразовывания” (М. К. Мамардашвили), когда через превозможание, самопреодоление себя сегодняшнего человек восходит к себе-лучшему, к самореализации в своем человеческом предназначении, предуготованности, к достижению человеком своей гипотетической целостности. Саморазвитие личности направлено на осознание и понимание своего состояния и положения в контексте социальных обстоятельств, выявление противоречий между ее наличными возможностями продуктивного их освоения и желаемым уровнем их развития, на основании чего личностью и принимается решение о самообогащении и самоукреплении, “самодостраивании” сообразно стратегии собственной жизни, а затем такая деятельность осуществляется до каждой новой актуализации своей связи со средой и нового самоизменения (Л. Н. Куликова).

*Таким образом, философские и психологические исследования о человеке и его жизненном пути признают ведущую роль активного личностного начала в осуществлении себя, собственной жизни, выделяя при этом такие истоки потребности человека в ценностно-личностном выстраивании собственного жизненного пути, как духовность, свобода выбора в сочетании с ответственностью за него, уникальность и творчество при осуществлении своего жизненного пути.* Исходя из этого, ценностно-смысловое отношение к собственной жизненной стратегии предстает как интегративная характеристика личности, определяющая иерархию ее ценностей и регулирующая поведение человека в условиях социального взаимодействия. Ценностное самоосуществление включает потребность и способность личности строить свою жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, обладая при этом достаточной свободой выбора, духовной зрелостью и нравственной ответственностью перед собой и окружающим миром. Важнейшим условием ценностно-смыслового жизнеосуществления личности признается активная позиция в строительстве себя и собственной жизни, внутренняя потенция к развитию и саморазвитию.

Мы видим роль образования в том, чтобы поддержать развитие способности личности выстраивать ценностно-смысловую стратегию собственной жизни, и осуществление образования как обращение непосредственных его участников друг к другу в поисках смысла, когда оно получает свое завершение не в каком то итоговом знании, но в той открытости миру и готовности стать автором своей судьбы, которые возникают благодаря самому образованию.

#### **Библиографический список**

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. **Бердяев, Н. А.** Человек, его свобода и духовность / Избр.пр-я. – М.:Флинта,1999. – 310 с.
3. **Бодалев, А. А.** Смысл жизни и жизнь смысла в становлении и развитии личности // Мир психологии. – 2001. – № 5.
4. **Зинченко, В. П.** Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – № 2.
5. **Кант, И.** Критика чистого разума. – СПб.: Наука, 1993. – 591 с.
6. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность.Сознание.Личность. – М.:Политиздат, 1975. – 304 с.
7. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла. – М.:Смысл, 1999. – 444 с.
8. **Мамардашвили, М. К.** Необходимость себя. – М.:Лабиринт, 1996. – 430 с.
9. **Розанов, В. В.** Сумерки просвещения / Сост. В. Н. Щербаков. – М.:Педагогика, 1999. – 620 с.
10. **Рубинштейн, С. Л.** Избранные философско-психологические труды. – М.:Наука, 1997. –670 с.
11. **Соловьев, В. С.** Оправдание добра. Нравственная философия. – М.:Мысль,1996. – 478 с.
12. **Франкл, В.** Человек в поисках смысла / Пер. с англ.; Общ. ред. Л. Я. Газмана, Д. А. Леонтьева. – М.:Прогресс, 1999. – 366 с.
13. **Фромм, Э.** Бегство от свободы / Пер с англ.; Общ.ред. П. С. Гуревича.- М.:Прогресс,1990. – 251 с.
14. **Хайдеггер, М.** Разговор на проселочной дороге. – М.:Мысль, 1993. – 190 с.

УДК 159.9

*М. М. Шубович*

### ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ- ПОДРОСТКОВ К БРАКОРАЗВОДНОЙ СИТУАЦИИ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

В современном понимании развод – это способ прекращения брака при жизни супругов путем его юридического расторжения. С юридической точки зрения, развод есть «результат установления судом по требованию одного из супругов того факта, что брак нарушен в совокупности своих отношений, расстроен и потерял смысл как для самих супругов и их родителей, так и для общества».

Развод как явление существовало в человеческом обществе с момента его появления и функционирования. Первые сведения о фактах ухода мужа от жены или жены от мужа относятся к *первобытнообщинному строю*. Называются племена ирокезов, кондов и др., у которых в данный период право расторжения брака принадлежало исключительно жене. В Египте, например, в брачных договорах фиксировалось право жены расторгнуть брак, если она

возненавидит своего супруга или полюбит другого, заранее устанавливались высокие штрафы за проступки со стороны мужа, а женщине предоставлялось абсолютное право распоряжаться принесенным в дом имуществом, а также оставлять семью [1].

*В рабовладельческом обществе* разводы представляли собой естественную реакцию на порабощенное положение женщины. Уже на закате республики брак теряет свою устойчивость, становится часто «мимолетным». Рабовладельческие государства пытались сдержать распад патриархальной семьи путем жестоких репрессий.

*В период феодализма* в христианских странах развод становится сложной и редкой процедурой. Развод в языческой Руси проходил свободно. Вопрос о нравственно-этической оценке явления является наиболее актуальным после Крещения Руси. Формируется двойственное отношение к разводу. С одной стороны, принятие христианства большинством населения означало обязательное признание святости и нерушимости церковного брака. Закладываются основы отрицательного отношения общества к разводу, появляются запреты на возможность расторжения брака в законодательстве и первые карающие санкции со стороны церкви и государства по отношению к разведенным, и масштабы данного явления уменьшаются. Некоторое время даже после Крещения Руси допускался развод по обоюдному согласию супругов.

С началом образования Российского централизованного государства и вплоть до воцарения Петра I негативное отношение к разводу как к явлению «богопротивному» усиливается, что связано, прежде всего, с проникновением в массовое сознание и светское законодательство христианского догмата о святости и нерушимости брака. С этого момента его расторжение возбраняется не только церковью, но и государством [1; 7].

*Переход к капитализму* внес коррективы в брачно-семейные отношения. С подъемом женского движения в Европе и Америке, с выдвижением идеи о недопустимости двойных моральных и юридических стандартов в отношениях между полами, к семейному разводу установилось более лояльное отношение.

*Значительные изменения в сфере расторжения брака происходят в XX в.* После 1917 г. в Советской России впервые в мире был юридически закреплен развод по требованию любой из сторон в браке. В конце XX – начале XXI в. проблема роста расторгнутых браков особенно остра. При этом уровень разводов в том или ином государстве находится под сильным влиянием существующего в нем брачно-семейного законодательства, сложившегося не без влияния религиозных догматов и этнических особенностей.

*Развод*, по мнению многих ученых, способствует улучшению жизни человека, сохранению его достоинства; возвращению бракоспособности взрослым членам общества, повышению шансов на большую удовлетворенность

супружеством; предоставляет новые шансы для изменения социального положения; улучшает условия формирования личности ребенка через прекращение стрессовых ситуаций и др. Все это приводится в качестве аргументов в защиту точки зрения, что развод – это действующий социальный институт, необходимый для существования и развития, как социальных общностей, так и всего общества в целом.

В целом учеными, признается, что развод – это противоречивое социально-нравственное явление, играющее по отношению к обществу, браку, отдельной семье двоякую роль.

Значительный вклад в изучение проблем развода внесли зарубежные исследователи. Учитывая большой срок проработки темы в западной науке, определяющий интерес к данной проблеме представляют научные труды Г. Фигдора, Ф. Дольто, М. Раттера, Ф. Раиса, К. Витека, З. Маровой и др., которые концентрируют свое внимание на изучении форм, способов и методов предупреждения и компенсации негативного влияния развода на всех членов семьи, на вопросах консультирования разведенных родителей по проблемам воспитания и социализации детей и взаимоотношений с ними [7].

Ряд российских ученых занимаются изучением проблем бракоразводных ситуаций и особенностей влияния распада брачно-семейных отношений на представителей семьи: В. С. Андреева, Ю. Алешина, А. Я. Варга, В. Дружинин, Н. Пезешкиан, Л. И. Савинов, А. Б. Синельников, Э. Г. Эйдемиллер и др.

Развод является объектом пристального внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей. Как социокультурное явление в различные периоды человеческой истории развод имел разные характеристики. Восприятие его общественным мнением на каждом этапе различалось: имело место и однозначно негативное, и лояльное отношение. Характер реакции определяли социокультурные, религиозные, национальные установки конкретной группы, класса, общности. Именно реакция социального окружения главным образом детерминировала масштабы явления: на одних этапах он был массовым, на других – имели место единичные случаи. Инициатором развода могла выступать любая сторона, в том числе и социальное окружение семьи.

Влияние развода родителей на процесс социализации детей к новым условиям – особая тема в трудах зарубежных и отечественных исследователей. Положение о разводе как факторе, оказывающем сильное воздействие на подростков, среди ученых практически не вызывает дискуссий. Признается, что если развод изменяет к лучшему условия формирования личности ребенка, помогает положить конец негативному воздействию на его психику родительских конфликтов, то в этих случаях может быть расценен как благо. Но даже в подобной ситуации, по мнению большинства авторов, разрыв отношений родителей – сильный стресс в жизни ребенка, мотив для развития в его поведении и психике отклонений.

Под *социализацией* понимается развитие личности на протяжении всей жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства общественных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит. Социальное развитие личности главным образом зависит от наличия длительных связей с другими людьми в раннем возрасте. Распад же семьи как основного звена социализации из-за развода родителей – это полное разрушение его прежнего социального мира, утрата психологической поддержки [2; 6].

*Системный анализ научной литературы позволяет определить комплекс признаков, характеризующих состояние ребенка в периоды до, во время и после развода.* По свидетельству В. М. Целуйко, А. В. Василенко, Е. А. Дементьевой, переживание детьми разрыва родителей изменяется в диапазоне от вялой депрессии, апатии до резкой гиперактивности, негативизма и демонстрирования разногласия с их мнением [6].

Развод вызывает у детей сильные переживания и психический надлом. М. И. Буянов указывает на такие последствия развода для детей, как заикание и мутизм (молчание), вызываемые психическими травмами шокового характера и часто наблюдаемые у детей из конфликтных семей. Уровень общей заболеваемости детей разведенных родителей в два раза выше, чем в полных семьях, хроническая патология у детей этой группы наблюдается в три-четыре раза чаще.

Особое внимание в трудах исследователей уделяется изучению *психолого-педагогических проблем*, порождаемых разводом. В качестве таковых учеными выделены: усложнение и деформация вхождения ребенка в социальную среду, нарушение социальной адаптации к повседневной жизни; формирование дефектов характера и нравственного развития, проявляющихся в несформированности альтруистических и гуманистических свойств, в отсутствии положительного опыта сотрудничества, взаимных уступок и решений, в выборе в будущем роли постоянной жертвы; социальная дискриминация, связанная с отсутствием отца и матери; увеличение риска асоциального как реакции на предразводную конфликтную ситуацию в семье, бракоразводную процедуру, а также на свой особый социальный статус; детская безнадзорность; сложности во взаимоотношениях со взрослыми, сводными и единокровными братьями и сестрами; однобокое воспитание, феминизация мальчиков, нарушения половой идентификации и др. [3].

Таким образом, многие аспекты проблемы влияния родительского развода на детей и подростков достаточно хорошо изучены, но современная наука до конца не определяет, какие «потери и приобретения» имеют дети в результате развода и каково их истинное влияние на процесс социализации детей и подростков в общество. В связи с этим закономерно возникает вопрос – имеют ли место гендерные различия в подходе к проблеме развода в родительской семье и социализации подростков в общество из семей

разведенных родителей. Данная проблема представляет особый интерес и является целью нашего исследования.

В исследовании приняли участие подростки 13–16 лет, число респондентов составило 62 человека. Социальный статус участников исследования – учащиеся средних учебных заведений г. Ульяновска, проживают в семьях разведенных родителей. В ходе проведения эксперимента использовался диагностический инструментарий – полоролевой опросник С. Бэм по изучению маскулинности-фемининности, с целью определения особенностей гендерного подхода к проблеме развода родителей среди подростков. Некоторой части родителям респондентов также были заданы ряд вопросов, которые затрагивали проблемы жизненных целей, ценностей и достижения успеха, проблем и трудностей в постразводный период.

Результаты статистической обработки проведенного исследования по опроснику С. Бэм показали, что у подростков, мальчиков и девочек, – различное отношение к совершившемуся бракоразводному процессу родителей. Так, на вопрос «*Ваше отношение к разводу родителей?*» – 73% девочек и 82% мальчиков выразили резко негативное отношение, почти никто из подростков не принял распад родительской семьи как некое благо, исключение составляют 2 подростка (обе девочки), давшие ответ, что «наконец-то закончился этот кошмар пьяного родителя».

На вопрос «*Хотели бы вы сохранения родительской семьи?*» 84% девочек и 72% мальчиков дали положительные ответы.

Вопрос «*Чью сторону в бракоразводном процессе вы поддерживаете?*» – 61% девочек и 43% мальчиков определили, что являются сторонниками матери в процессе развода и разделяют ее инициативу к разводу семьи.

Вопрос «*Хотелось ли тебе поддерживать отношения с обоими родителями после распада семьи?*» выявил, что 82% девочек и 79% мальчиков ратуют за сохранение отношений с разведенным родителем.

Вопрос «*Кто по-твоему мнению из родителей больше виновен в распаде семьи?*» характеризует, что 87% девочек и 84% мальчиков винят в разводной ситуации мать, хотя и отчасти поддерживают ее действия.

Вторая часть анкеты определяла насколько сложно (легко) подростки адаптировались в обществе в связи с произошедшими изменениями в составе семьи из-за ее распада. Оказалось, что только 21% девочек и 32% мальчиков скрывали от своих сверстников распад семейных отношений. Столь невысокие показатели в ответах подростков характеризуют, что в силу особенностей возраста подростки не пытаются скрывать проблемы семьи от своих друзей.

Вопрос «*Сказался ли развод в родительской семье на твои успехи в школе?*» однозначно подтверждает, что семейные события напрямую связаны со школьными успехами/неуспехами подростков. Наивно было бы винить



взрослых в подобных ситуациях своих подростков детей, чутко реагирующих на «сбои» в семейном функционировании школьной неуспеваемостью.

Вопрос *«Пытался ли ты препятствовать бракоразводному процессу родителей?»* выявляет, что 44% девочек и 57% мальчиков останавливали родителей на их пути к разводу, причем, использовали не всегда корректные способы влияния на родительское решение, используя шантаж взрослых (... «выброшусь в окно, больше в школу не пойду, убегу из дома и т.д.»).

На вопрос *«Желал бы ты воссоединения родительской семьи?»* 74% девочек и 72% мальчиков дали утвердительный ответ, хотя в некоторых ответах и звучало, что хотели бы, но только при условии некоторой коррекции в прежних родительско-детских отношениях.

43% девочек и 59% мальчиков при ответе на вопрос *«Нуждаешься ли ты в помощи специалиста – социального работника»* дали утвердительный ответ. Столь невысокие показатели скорее являются результатом отказа от помощи специалиста, а малой информированностью, неуверенностью в действенности предлагаемых с их стороны мер (из ответов подростков).

На вопрос *«Как ты относишься (к предстоящему) новому браку родителей?»* показывает, что в 81% у девочек и в 79% у мальчиков отношение крайне негативное.

В целом, данные, полученные нами, позволяют констатировать, что при всех поисках науки положительных сторон в бракоразводной ситуации, развод как общественное явление несет все же больше негативных характеристик и проявлений в жизнь семьи в целом и подростка в частности, за исключением случаев социальной опасности совместного проживания. Дети-подростки, в силу особенностей возраста (кризис подросткового периода) чутко, порой крайне негативно воспринимают бракоразводный процесс в родительской семье. Все эти данные наводят на мысль о том, что взрослым при распаде семьи следует учитывать многие факторы и в том числе считаться с мнением детей-подростков, так как бракоразводный процесс в большинстве своем негативно сказывается на процессах социализации и адаптации детей в социуме, что нередко проявляется в их девиантном поведении.

Адаптация детей-подростков к разрыву отношений матери и отца чрезвычайно сложна. Сами родители называют многочисленные факторы, от которых зависит приспособление несовершеннолетних к их разводу. Среди определяющих ими, в первую очередь, указывались: характер и объем информации о разводе, его истинных причинах и последствиях, которой располагает ребенок; обстоятельства, при которых он узнал о предстоящем разводе родителей; разрыв отношений с ближайшими родственниками отдельно проживающего родителя; разрыв связей с друзьями из-за смены места жительства или учебы; реакция ближайшего окружения на развод и на ребенка из распавшейся семьи и т. д.

Л. И. Савинов предлагает использование технологических подходов с несовершеннолетними в ситуации развода родителей [5] и необходимости оптимизации процесса их социализации в рамках самой распавшейся семьи, т. е. о профилактике и компенсации деструктивных последствий развода.

Нейтрализация негативного влияния развода является целью социальной работы с детьми из разведенных семей. Для ее достижения требуется комплексное применение таких социальных технологий, как диагностика, профилактика, адаптация, реабилитация, терапия, коррекция, консультирование, посредничество.

Рассматривая социальную работу как особый вид деятельности, сущность *социальных технологий* можно интерпретировать как «совокупность приемов, методов и воздействий государственных, общественных и частных организаций, специалистов и активистов, направленных на оказание людям помощи, поддержки, защиты, особенно так называемым уязвимым слоям и группам населения».

Многое в процессе социальной адаптации подростков к разрыву отношений между отцом и матерью зависит от поведения, сознательности, выдержки, искренности взрослых. Однако, следует помнить, что в период пред- и постразводной ситуации взрослые сами дезадаптированы и нуждаются в поддержке. Более того, разведенные родители, часть из которых давали ответы на вопросы нашей анкеты, отмечают факторы, которые мешали их собственной адаптации к вновь сложившейся ситуации. Среди них страх перед переменами, которые влечет за собой развод отметили 52,1% взрослых, разрушение прежних социальных и родственных связей (44,6%), осуждение развода близкими родственниками (49,8%), негативные стереотипы в отношении разведенных в обществе (47,9%), имущественные споры с супругом(-ой) (41,1%), отсутствие социальной поддержки со стороны общества и государства (32,9%), жилищные затруднения (31,6%), материальные затруднения (42,4%), проблемы во взаимоотношениях с ребенком (детьми) (31,3%), плохое состояние собственного здоровья (11,0%) и здоровья ребенка (детей) (9,8%), проблемы на работе (5,1%) и страх перед возможной безработицей (3,4%).

Таким образом, существуют гендерные аспекты проблем социализации подростков в общество в результате распада родительских брачносемейных отношений, но, следует отметить, что подростки вне зависимости от половой принадлежности достаточно тяжело переживают распад родительской семьи. Эффективная социальная адаптация подростков и их родителей к разводу затруднена без профессиональной помощи со стороны социальных служб различного профиля, без социально-реабилитационных форм их деятельности [9].

Решение проблем комплексного социально-педагогического, социально-психологического, нормативно-правового, финансового и кадрового

обеспечения социально-реабилитационной деятельности с разведенными семьями и отдельными ее представителями невозможно без изучения природы негативных последствий развода, путей их минимизации, а также активной практической деятельности со стороны федеральных, региональных и муниципальных органов власти.

### Библиографический список

1. **Антонов, А. И.** Микросоциология семьи. – М.: ИНФРА – М, 2005.
2. **Донина, О. И., Шубович М. М.** Семья: педагогические аспекты деятельности социального работника. Учебное пособие. – Ульяновск; УлГУ, 2002.
3. **Семья** в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М.: Педагогика, 1999.
4. **Савинов, Л. И.** Социальная работа при отказе детей от родителей: Учебное пособие / Л. И. Савинов, М. В. Вдовина, Е. В. Кузнецова; Под ред. проф. Л. И. Савинова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002.
5. **Савинов, Л. И., Кузнецова Е. В.** Социальная работа с детьми в семьях разведенных родителей: Уч. пособ. / под ред. Л. И. Савинова. – М.: Дашков и К, 2004.
6. **Социальная работа с семьей в системе местного самоуправления:** Учебное пособие / Под ред. В. П. Малыхина. – М.: Социально-технологический институт МГУС, 2000.
7. **Целуйко, В. М.** Неполная семья: психологические и социально-правовые особенности; формы и методы психологической и социальной в период пред- и постразводной ситуации работы / В. М. Целуйко, А. В. Василенко, Е. А. Дементьева: Учеб. пособие для студентов и слушателей ф-тов психологии, социальной работы и социальной педагогики. – Волгоград: Изд-во Волгогр. ун-та, 1999.
8. **Черняк, Е. М.** Социология семьи: Учебн. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Дашков и К, 2003.
9. **Шеляг, Т. В.** Семья как объект и субъект социальной работы. Социальная работа с семьей. – М., 1995.
10. **Шмелева, Н. Б., Донина О. И., Шубович М. М.** Профессионально-педагогические основы деятельности социального работника с семьей. Учебное пособие. – Ульяновск: УлГУ, 2005. – с. 285.

*Н. А. Меркулова*

## **ВОСПИТАНИЕ КИНОКУЛЬТУРЫ У МОЛОДЕЖИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИХ ДУХОВНОГО МИРА**

В настоящее время кино прочно вошло в жизнь современной молодежи: практически каждый день молодые люди сталкиваются с данным видом искусства, а разговор об увиденном на экране, новинках кинематографа является одной из распространенных тем для общения. Однако уровень культуры взаимодействия зрителя с этим видом искусства низок и обычно останавливается на первой ступени восприятия фильма, которую отечественный кинопедагог И. С. Левшина называет «событийной» (или «фабульной») [5, с. 25], когда интересно в первую очередь само действие, внешность героев, место, где происходят события. Молодежь, по сравнению с другими возрастными группами, находится в данном случае в более выгодном положении, что связано с таким ее качеством как стремление к самопознанию, которое становится причиной всматривания в других людей, сопоставления себя с ними. Интерес к их поведению, особенностям их внутреннего мира проявляется как в отношении к реальным людям, так и к образам художественных произведений, что приближает молодого зрителя к восприятию второй («смысловой») ступени погружения в художественную структуру фильма, на которой происходит отождествление себя с персонажем [5, с. 25].

Кино является для молодежи, в основном, средством развлечения и приятного времяпрепровождения, где главное требование – зрелищность. В результате мы получаем зрителя, которого кинорежиссер Алексей Карахан охарактеризовал так: «Когда они приходят в кино, они хотят, чтобы, во-первых, в фильме была звезда, во-вторых, чтобы каждая минута на экране стоила не менее 500 тысяч долларов, в-третьих – им не нужна исповедь, не нужно мнение автора (это не интересно). Мне нужна история, мне нужно, чтобы было либо смешно, либо страшно, мне нужны простые, чуть ли не животные эмоции, я прихожу в кино не для того, чтобы думать о чем-то; я как раз не хочу ни о чем думать, кроме сюжета данного фильма» [7, с. 11].

В современной социокультурной ситуации, когда спрос рождает предложение, репертуар кинотеатров и программу телевизионных каналов наполняет в большинстве случаев именно такая продукция, под негативное влияние которой попадают в первую очередь молодые люди, чьи жизненные позиции находятся еще в стадии становления, эластичны и подвижны; они, в силу возраста и небольшого социального опыта, еще не научились ориентироваться в потоке современной информации и выбирать из нее нужное,

верное и необходимое для своего духовного развития и жизни в современном обществе.

Выход из данной ситуации – воспитание у молодежи кинокультуры как составляющей их духовного мира, что будет являться своеобразным иммунитетом при самостоятельном выборе предпочтений в области кино. Такой подход позволяет рассматривать кинокультуру как часть общей культуры, которая, по мнению Э. В. Соколова, только то, что содействует развитию, а не деградации человека [с. 22].

Высшим уровнем культурного развития, открывающим путь к любви, искусству, художественной красоте, творческой активности, религии и т. д., является духовность – позиция ценностного сознания, при которой основными ориентирами жизнедеятельности личности становятся непреходящие ценности, универсальными среди которых считаются истина, добро и красота.

Таким образом, духовный мир каждого из нас индивидуален, определяется степенью устремленности к идеалу, напряженностью духовного поиска, но в то же время един для всего человечества. Кинематограф обращает зрителя к жизни других людей, что в свою очередь позволяет глубже заглянуть в себя, всмотреться в свой внутренний мир, прочувствовать в качестве своего опыт духовных поисков героя. Однако к встрече с фильмом человек должен быть подготовлен, чему способствуют занятия по формированию экранной культуры.

Кинокультура (аудиовизуальная культура) представляет собой систему уровней (потребностей, образованности, аудиовизуального мышления) развития личности зрителя на материале экранных искусств.

Уровень потребностей в эмоционально-интеллектуальном общении с произведениями киноискусства находится в тесной взаимосвязи с двумя последующими и определяется степенью образованности и глубиной аудиовизуального мышления. Следует отметить, что под уровнем образованности мы имеем в виду знания, раскрывающие особенности воздействия киноповествования, стимулирующие восприятие, эстетическую оценку произведений экранных искусств, художественное творчество, а под уровнем аудиовизуального мышления – понимание и интерпретацию звукозрительной, пространственно-временной формы экранного повествования, формирование представлений о мировоззрении, эстетическом сознании автора на основе анализа кинофильмов [9, с. 35–37].

Только зритель с высоким уровнем кинокультуры способен в восприятии кинопроизведения достигнуть третьей ступени погружения («образно-смысловой»), на которой происходит «постижение авторского мира, отождествление себя – согласное или конфликтующее – с автором-художником» [5, с. 26].

Формирование аудиовизуальной культуры учащихся – одна из главных задач кинопедагогике, представляющей собой сплав кинообразования (формирование аудиовизуальной грамотности и культуры, знаний в области киноискусства) и киновоспитания (духовного формирования, ценностных установок, моральных качеств личности и т. д.) Кинопедагогика призвана подготовить молодое поколение к жизни в современных информационных условиях, научить ориентироваться в потоке кинопродукции, формировать художественный вкус по отношению к киноискусству, развивать духовные запросы личности, стимулировать ее к самосовершенствованию и т. д.

Из вышесказанного следует, что *кинопедагогика – это отрасль педагогической науки о закономерностях, формах и методах формирования личности посредством киноискусства.*

Известный кинопедагог С. Н. Пензин писал, что «в исследовании проблем всесторонне развитой личности, гармонии человека и среды, человека и общества смыкаются интересы эстетики, этики и педагогики, их точка пересечения приходится на искусство» [6, с. 27]. В этом смысле кинопедагогика теснее всего взаимодействует с нравственно-эстетическим воспитанием, которое неразрывно связано с категорией духовности, представляющей специфическое человеческое качество, свойственное всем формам ценностного сознания – нравственной, политической, религиозной, эстетической, художественной, но особенно существенное в сфере моральных отношений [8, с. 87]. Следует отметить, что и нравственные и эстетические потребности относятся к группе духовных потребностей, для которых характерна обращенность человека к высшим ценностям, к идеалу, сознательная устремленность к совершенству.

Несмотря на то, что нравственное и эстетическое воспитание органично взаимосвязаны между собой, каждое из них представляет особую сторону формирования и совершенствования личности. Поэтому в данной работе мы сочли логичным рассмотреть каждый вид воспитания в отдельности, и лишь затем раскрыть их взаимосвязь, объединив в едином понятии «нравственно-эстетическое воспитание».

Каждым обществом вырабатываются нравственные требования, которые отражены в виде норм, принципов, идеалов, понятий добра и зла, справедливости и т. д. Внедрение их в сознание индивида, помощь в освоении моральных ценностей призвано осуществить нравственное воспитание. Однако не стоит сводить этот процесс к инструктажу о том, как нужно себя вести, а как нет. Придерживаясь гуманистической концепции, при которой под руководством педагога происходит самоопределение ребенка, самостоятельно и осознанно делающего свой жизненный выбор, отметим, что одна из важнейших задач нравственного воспитания состоит в том, чтобы моральные нормы выполнялись без внешнего принуждения, так как в содержа-



нии нравственной потребности необходимость определенного морального поведения приоритетна над положительной оценкой окружающих.

Таким образом, нравственное воспитание тесно связано с такими категориями как свобода выбора, самоопределение, самосовершенствование и представляет собой составную часть общего процесса становления личности, направленную на формирование у нее нравственных склонностей, убеждений, чувств, качеств и соответствующего им поведения. В рамках такого подхода нравственное воспитание рассматривают Е. В. Бондаревская, Д. М. Гришин, А. И. Кочетов, Л. И. Рувинский, В. Г. Зябрева и др.

Процесс нравственного воспитания органично взаимосвязан с воспитанием эстетическим, которое представляет собой целенаправленное формирование эстетических вкусов и идеалов личности, развитие ее способности к эстетическому восприятию явлений действительности и произведений искусства, а также к самостоятельному творчеству в области искусства. Основы общей теории эстетического воспитания заложены в трудах С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, Д. Б. Кабалевского, а так же в исследованиях таких ученых как А. Я. Зись, В. А. Разумный, Н. И. Киященко, Б. М. Неменский и др.

Единство нравственного и эстетического выражается тем, что нравственные поступки получают эстетическую оценку, а эстетические ценности содержат в себе нравственный аспект. Проблеме их соотношения посвящены работы Г. Н. Поспелова, Л. И. Кунчевой, Л. А. Калининкова, Л. Я. Рубиной, Л. В. Алехиной и др.

Наличие взаимосвязей между нравственным и эстетическим позволяет рассматривать нравственно-эстетическое воспитание как целостное направление воспитательной работы, которое характеризуется как «целенаправленная система воздействий на чувства, мысли, поведение воспитанников, которая формирует у них способность воспринимать нравственное как прекрасное и потребность совершенствовать себя и окружающий мир по нравственно-эстетическим критериям» [3, с. 7].

Взаимодействие нравственно-эстетического воспитания и кинопедагогики связано со спецификой искусства как средства эстетического освоения мира, и кинематографа в частности, где главным объектом является человек, сам факт изображения которого на экране приводит зрителя к той или иной нравственной оценке его действий, поведения. Кино наиболее ярко и образно раскрывает человеку красоту окружающего мира, формирует мировоззрение личности, влияет на поведение, доставляет эстетическое наслаждение. К его достоинствам следует отнести и то, что являясь синтезированным искусством, оно совмещает в себе достижения литературы, живописи, театра, музыки, архитектуры и т. д. К тому же кинематограф относится к области стабильных интересов молодежи и является одним из популярных видов искусства.

Однако опыт работы со старшеклассниками и студентами показывает, что у большинства из них низкий уровень киновосприятия, многие не знают авторов-создателей любимых произведений, а показателем развитой кинокультуры считается количество просмотренных фильмов-новинок, причем не лучшего качества. Появление таких произведений на экране связано с превращением современной массовой культуры (и кинокультуры как составной ее части) в коммерческий проект. Все это не способствует формированию взглядов, убеждений, художественного вкуса, эстетических чувств, не ведет к постижению авторской мысли, не вызывает интереса к познанию окружающего мира, «себя в мире, и мира в себе» [6, с. 18].

Такая ситуация вступает в противоречие с особенностями юношеского возраста, для которого как раз характерно искание ответов на вопрос о смысле жизни, выращивание планов на большое будущее, стремление «найти себя», повышенная эмоциональность, то есть наличие тех качеств, которые способствовали бы взаимодействию молодежи с миром экранных искусств.

Встреча с кино должна доставлять чувство художественного наслаждения, которое рождает ожидание радости от последующих встреч, потребность в эмоционально-интеллектуальном общении с ним, желание осмыслить увиденное в экранном пространстве, но постигается данное чувство только в процессе полноценного восприятия, требующего специальных знаний и навыков.

*Благоприятными возможностями для формирования кинокультуры являются:*

- восприятие пространственно-временного пространства;
- осмысление результатов восприятия и эстетическая оценка экранных произведений;
- художественно-творческая деятельность;
- освоение знаний о языке и выразительных средствах экрана [2, с. 50].

В научно-исследовательской лаборатории на базе факультета социальной педагогики и психологии Владимирского государственного гуманитарного университета проходит апробация спецкурса «Педагогический аспект изучения киноискусства», цель которого – освоение будущими педагогами структуры, содержания, форм и методов кинообразования учащихся.

На занятиях студенты знакомятся с теорией и практическим опытом использования кино в учебно-воспитательном процессе, основными закономерностями и элементами структуры кинообразования, спецификой совместных просмотров, самостоятельно разрабатывают уроки по отдельным фильмам и пр.

Основными видами деятельности учащихся на данных занятиях являются – художественное восприятие, анализ и художественное творчество.

Особое внимание уделяется подбору произведений, используемых в качестве учебного материала.

*При выборе фильмов мы руководствуемся следующими критериями:*

– тематика и проблематика произведения должна охватывать сферы, важные для духовно-нравственного становления зрителя, содержать проблемы, требующие анализа, размышлений, дискуссии, вызывать желание смотрящего оценивать жизненные позиции героев, сопереживать им;

– фильм должен быть высокохудожественным, позволяющим ставить и решать эстетические проблемы;

– фильм должен быть достаточно сложным, заставляющим думать.

В рамках спецкурса студенты знакомятся с творчеством таких режиссеров как М. Хуциев, В. Шукшин, М. Калатозов, А. Тарковский, А. Митта, Н. Михалков, П. Лунгин и др.

Для того чтобы освоить данный материал, необходимо умение воспринимать киноискусство, знать его язык. Экранная реальность дискретна, состоит из различных кадров, которые представляют собой фрагменты «запечатленного времени» (термин А. А. Тарковского). Каждый кадр имеет определенное значение, однако, в соединении с другими единым временем повествования, он дополняется соседними кадрами. Для того чтобы их соотнести нужно провести между ними эмоциональные, ассоциативные, смысловые связи. Таким образом, постижение языка кино начинается со знакомства с такими базовыми понятиями как план, ракурс, кадр, монтаж.

Исследователь данной проблемы Л. Баженова предлагает следующие упражнения на их усвоение: рисование раскадровки к небольшому рассказу, сказке, стихотворению; составление фильма из фотографий; съемку на видеокамеру [1]. В качестве учебного материала в данном случае мы рекомендуем использовать рассказ М. Шолохова «Жеребенок». Учащимся предлагается задание нарисовать раскадровку ко второй его части, используя полученные ими знания о данных понятиях. При его выполнении студенты не только закрепляют теоретический материал, но и выражают свое отношение к произведению, стремясь донести до сокурсников глубину и психологизм происходящего события.

Приведем в качестве примера некоторые «находки» в реализации данного задания: Светлана П., пытаясь изобразить колебания героя – спасти или нет жеребенка – предложила чередовать крупным планом лицо Трофима и общий план коловерти, засасывающей жеребенка (Трофим-коловерть-Трофим-коловерть-Трофим-коловерть), причем лицо героя должно каждый раз выражать разные чувства – от сомнения до полной готовности спасти животное. Мария Т., желая показать противостояние белого офицера и Трофима, сосредоточить на нем внимание зрителя, чередует кадры, запечатлевшие усилия Трофима, подплывающего к коловерти, и бездействие белого офицера на противоположном берегу. Антон М. для усиления драматизма использует

прием контраста: рыжая кобыла со спасенным жеребенком и умирающий Трофим, однако, чтобы финал не был слишком мрачным, в конце – деталь: улыбающиеся губы Трофима («Это выглядит жизнеутверждающим»).

Студентам на данном этапе предлагаются и другие задания: самостоятельно найти примеры данных понятий в кинематографе, причем не просто привести пример, а предположить цель, ради которой он используется.

После того, как учащимися усвоены данные понятия, можно переходить к следующему, более сложному – экранному образу. Здесь к уже знакомым понятиям кадр, план, ракурс, монтаж добавляются такие выразительные средства кино как звук, музыка, цвет, без которых экранный образ не может существовать. В качестве материала, обобщающего усвоение всех вышеперечисленных понятий, мы рекомендуем фильм А. Митты «Завтра была война». Выбор данного произведения обусловлен возрастными особенностями восприятия: в годы юности увеличивается способность к сопереживанию, что приводит к глубокому проникновению в мир чувств героев, тем более что это герои-ровесники (проблемы дружбы, любви, верности и предательства, вопросы смысла жизни близки и современной молодежи). К тому же, фильм условно можно назвать «учебником по постижению языка кино», так как в нем наиболее ярко представлены все изученные ранее категории. Это и чередование цвета (черно-белые кадры чередуются с цветными): учащимся в данном случае предлагается проанализировать, когда и с какой целью автор использует этот прием; и важность звука (ребята отмечают громкий истерический смех товарища Поляковой, когда та узнает об аресте Люберецкого; тиканье часов, сопровождающее разговоры Искры с матерью, внезапную тишину после известия о смерти Вики и т. д.) Особое место в звуко-пластическом образе фильма занимает музыка (здесь она выполняет самые различные функции: помогает понять характер героев, придает особый ритм действию, создает настроение зрителя). Отмечают ребята и смену планов (из сочинения Антона С.: «Крупные планы, особенно в драматические моменты, неизмеримо глубоко выражают чувства и мысли людей, порождают в тебе сопереживание, хочешь ты этого или нет. Особенно запомнилось лицо Вики Люберецкой во время поездки за город, нам показывают ее намеренно долго, словно предоставляя возможность проститься с ней и запомнить ее. Но ведь осознаешь значение этого кадра только потом, когда узнаешь о смерти Вики, снова возвращаясь к этому моменту, вспоминается ее лицо – спокойное и решительное»). Некоторые учащиеся отмечают в качестве приема воздействия на зрителя внешний вид героев (Маргарита З., например, увидела отражение внутреннего состояния Искры в ее причёске: «Если в течение всего фильма ее волосы заплетены в тугие косички, то в последних кадрах фильма она растрепана и с распущенными волосами»). Вызывает интерес студентов и само название – «Завтра

была война»: ребята находят в нем противоречие «почему завтра, но была, а не будет?» и предлагают свои варианты ответов.

Истолкование названий – особый прием, помогающий глубже вникнуть в авторскую концепцию. Обратимся к другому примеру – фильму А. Тарковского «Иваново детство». Учащиеся обращают здесь внимание на то, что ребенка называют «взрослым» именем – Иван («не Ваня, не Ванюша, а именно Иван»), подчеркивая тем самым отсутствие у него детства как такового в привычном для нас понимании. При работе с данным произведением можно использовать такой прием как создание собственного финала фильма. Хотя большинство зрительской аудитории приходит к выводу о неизбежности смерти Ивана, варианты окончания фильма предлагаются самые разные (вот некоторые из них: Гальцев после войны разыскивает Машу, они усыновляют Ивана; Иван после войны встречает девочку из машины с яблоками, у них крепкая семья, много детей и яблоневый сад). Этот прием позволяет ребятам оценить позицию автора как близкую для себя или далекую, почувствовать свою сопричастность к фильму.

Темой отдельного занятия может стать и определенная нравственная проблема, охваченная в фильме. В этом случае перед просмотром рекомендуется выяснить отношение молодежной аудитории к данной проблеме и только потом показать ее интерпретацию в конкретном произведении. Такой прием позволяет активизировать внимание зрителя во время просмотра, вызывает желание участвовать в последующем обсуждении. В качестве учебного материала в данном случае мы рекомендуем фильм Л. Шепитько «Восхождение» (проблема стойкости и предательства; желательны параллели с библейскими персонажами и выход на современность).

Таким образом, в художественной форме кинопроизведения заложена вся полнота общечеловеческого содержания жизни, духовная сопричастность ко всему окружающему. Процесс взаимодействия кинематографа и зрителя двусторонний: не только кино создает зрителя, но зритель создает свое искусство – поощряет его доверием, пониманием, сопереживанием. Важно включать в программу просмотров фильмы, заставляющие думать, анализировать, сочувствовать героям, а уже через такое сопереживание, через постижение концепции автора близкими зрителю становятся проблемы добра и зла, смысла жизни, ценностных ориентаций – всего того, что является неотъемлемыми элементами духовности.

Обсуждение фильма может проходить по-разному, но главная задача – организовать беседу, дискуссию, обмен мнениями, в которых будут высказаны и отношение к поднятой проблеме, и оценка действий героев, и собственные чувства и переживания. Важная роль в этом процессе принадлежит учителю, которому нужно избегать диктата, навязывания своей точки зрения как единственно правильной, и помнить о том, что обсуждение кинофильма должно быть «диалогом равных».

Таким образом, развитие кинокультуры – это процесс обогащения духовной жизни человека, ведь приобщение его к киноискусству формирует не только эстетическую и нравственную культуру, но и его мировоззрение в целом.

### Библиографический список

1. **Баженова, Л.** Основы экранного искусства в школе / Л. Баженова // Искусство в школе. – 2002. – № 4. – С. 84–89.
2. **Баженова, Л.** Основы экранной культуры / Л. Баженова // Искусство в школе. – 2005. – № 1. – С. 50–56.
3. **Гавриловец, К. В., Казимирская, И. И.** Нравственно-эстетическое воспитание школьников: Кн. для учителя. / К. В. Гавриловец, И. И. Казимирская – Минск: Народная асвета, 1988. – 127 с.
4. **Кравченко, А. И.** Культурология. / А. И. Кравченко. – М.: Проспект, 2005 – 286 с.
5. **Левшина, И. С.** Как воспринимается произведение искусства / И. С. Левшина. – М: Знание, 1983. – 96 с.
6. **Пензин, С. Н.** Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С. Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос ун-та, 1973. – 152 с.
7. **Правила игры** // Искусство кино. – 2001. – № 11. – С. 5–17.
8. **Словарь** по этике / Под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. – М.: Издательство полит. лит-ры, 1989. – 479 с.
9. **Усов, Ю. Н.** Аудиовизуальное образование современного школьника / Ю. Н. Усов // Проблемы современной кинопедагогики. / Ред. П. А. Черняев, И. С. Левшина. – М.: Ассоциация деятелей кинообразования, 1993. – С. 34–40.



РАЗДЕЛ VII  
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО  
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 376.433

*П. О. Омарова*

**ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ УМСТВЕННО  
ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ  
ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ**

В коррекционной педагогике и психологии интерес к проблеме общения лиц с недостатками в развитии связан с тем, что в условиях аномального развития процесс общения приобретает качественное своеобразие в зависимости от структуры нарушения. Наибольшее количество исследований в данном направлении связано с проблемами общения лиц с нарушениями функций анализаторов (то есть с нарушениями слуха и зрения). Имеется даже философское исследование П. М. Залюбовского, в которой дается специфически философский анализ проблемы общения в условиях сенсорной недостаточности. Специфика интереса к особенностям коммуникативных возможностей лиц с нарушениями зрения и слуха определяется отсутствием у таких лиц одного и более каналов поступления информации и, как следствие, недоразвитием связанных с данным каналом средств общения, важнейшим из которых является речь [14].

Изучению речи и общения лиц с нарушениями слуха посвящено большое количество работ сурдопедагогов. Так, в основе современной педагогической классификации детей с нарушениями слухового анализатора лежит критерий взаимозависимости слуха и речи. В соответствии с этим критерием выделены четыре группы детей с нарушениями слуха: а) глухие без речи; б) глухие, сохранившие речь (в разной степени); в) слабослышащие с резким нарушением речевого общения; г) слабослышащие с небольшими отклонениями в построении речи.

Нарушение слуха приводит к тому, что у такого ребенка без специального обучения и воспитания не формируется вторая сигнальная система как физиологическая основа мышления и речи, отсутствие которой изменяет процесс формирования средств общения. Уже на ранних этапах жизни у глухого ребенка из-за речевых нарушений задерживается развитие навыков общения, обеспечивающих совместную со взрослым деятельность с пред-метами, не развиваются формы эмоционального общения [12; 13].

К основным специфическим средствам общения лиц с нарушениями слуха относятся: мимико-жестикуляторная речь, дактильная речь, чтение

с губ, письменная речь. Эти средства общения представляют собой «внеслуховое восприятие речи», что ведет к большей нагрузке на зрительный анализатор, чем у слышащих людей. В связи с этим дополнительные трудности в общении возникают у такой категории аномальных детей, как слепоглухие, которые не могут опираться на зрительное восприятие. Обучение и воспитание этой категории детей с проблемами в развитии осуществляется на основе использования осязания, а также остаточного слуха и зрения [41].

Второй значительной группой лиц с проблемами в развитии, у которых наблюдается качественное своеобразие процесса общения, являются слепые и слабовидящие. В работах, посвященных этой категории аномальных детей [28; 40], отмечается, что общение и социальные отношения слепых детей является трудно решаемой проблемой тифлопсихологии и тифлопедагогики, несмотря на то, что процесс формирования общения и установления социальных связей с окружающими начинается достаточно рано.

В первые три года жизни ребенка с нарушениями зрения в основе построения системы отношений с окружающими лежит индивидуальное общение со взрослым, и в этом возрасте нет значительных различий в общении слепых и зрячих. Трудности возникают начиная со старшего дошкольного возраста, когда совместная деятельность со сверстниками актуализирует потребность в согласовании своих действий с другими детьми. Неуверенность в правильности своих действий, недостаточное развитие игрового общения, нечеткое зрительное восприятие партнера приводят к частым конфликтным ситуациям и конфликтам.

Наиболее выделяющейся особенностью общения детей с нарушениями зрения является «трудность формирования неречевых средств общения» [40], которая заключается в нарушениях перцептивной стороны общения. Эти нарушения затрагивают как восприятие перцептивных характеристик партнера (его мимики и жестов, позволяющих судить о его эмоциональном состоянии, отношении к ребенку, к обсуждаемой теме и т. д.), так и особенности применения средств эмоционального общения самого ребенка. К последним относятся экспрессивно-мимические выражения, неадекватные ситуации, стереотипия эмоциональных проявлений, рассогласованность в применении речевых и неречевых средств общения. К недостаткам общения детей с нарушениями зрения относятся также монологичность и многоречивость, которая заключается в том, что партнер по общению используется скорее как слушатель, чем как собеседник. При этом воспринимаются только положительные реплики партнера в свой адрес, что свидетельствует о неуверенности в ценности своей личности.

Еще одну относительно немногочисленную категорию детей с особыми образовательными потребностями представляют собой дети, страдающие аутизмом. Впервые синдром раннего детского аутизма был описан Л. Каннером в 1943 г. и с тех пор взгляды на природу аутизма претерпели

значительные изменения. Большинство исследований по проблеме детей с РДА было проведено за рубежом (М. Varnock, V. Lewis, M. Rutter, E. Newson и др.), однако и в нашей стране имеется ряд исследований, посвященных данной проблеме [11; 30; 38].

По данным Американской ассоциации по аутизму под термином «ранний детский аутизм» понимается глубокое нарушение, носящее бионеврологический характер, которое обычно проявляется в течение первых трех лет жизни. Твердо установленным считается факт врожденного органического поражения структур и функций головного мозга. Основным симптомом при этом являются ярко выраженные нарушения общения и любых форм социального взаимодействия. При этом отмечается, что примерно 75% детей с РДА имеют умственную отсталость.

По своим особенностям дети с РДА наиболее приближаются к умственно отсталым детям, что отражается и на специфике исследований данной категории аномальных детей и делает ее изучение актуальным для нас. Наиболее дискуссионными на нынешний момент являются два вопроса: вопрос о сохранности их интеллекта и второй – выделение ведущего симптома.

Большинство авторов, отвечая на первый вопрос, относят детей с аутизмом к лицам с нарушениями интеллекта, которые, однако, могут проявлять определенные способности к овладению некоторыми навыками (М. Rutter, E. Newson, Н. Н. Школьников и др.). Что касается выделения первичного дефекта, то здесь мнения ученых разделились. Некоторые авторы (S. E. Bryson) считают первичным нарушение познавательных возможностей (на основе органического поражения головного мозга), другие (М. Rutter, E. Newson, V. Lewis, К. С. Лебединская) – нарушение коммуникативных возможностей. В рамках программ по реабилитации детей с РДА были разработаны четко спланированные методы коррекции нарушений общения у таких детей: удерживающая терапия; бихевиористский (поведенческий подход); групповая терапия; метод выбора; эвритмия.

Кратко охарактеризовав состояние проблемы общения в смежных отраслях коррекционной педагогики и психологии, более подробно остановимся на исследованиях данной проблемы в психологии умственно отсталых детей.

Уже в первых трудах олигофренопедагогов XIX в. [10, 36] содержатся ценные для нашего исследования замечания о необходимости обучения навыкам общения умственно отсталых детей. Так, французский олигофренопедагог Э. Сеген, автор первой в мире педагогической системы воспитания и обучения умственно отсталых детей, в своей работе «Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей» (1903) указывает, что отношение к окружающим людям у данной категории аномальных детей основано на том, в какой степени тот или иной человек удовлетворяет потребности «идиота». Он указывал, что «у идиотов отношения к

людям устанавливаются на основании тех же стимулов, как и отношения с предметами, но с добавлением нового элемента – страсти. Для того, чтобы идиот стремился войти с кем-нибудь в сношения, необходимо, чтобы он связывал с этим лицом удовлетворение какой-либо потребности, вкуса или страсти, иначе он ... останется непокорным или пассивным относительно окружающих, вместо того, чтобы быть предупредительным и деятельно-общественным» [36, с. 311].

Сеген считает, что, в отличие от детей с сохранным интеллектом, умственно отсталые нуждаются в специально организованном обучении общению (что является одним из основных тезисов и нашего исследования). Его методика заключается в создании условий, при которых удовлетворение различных потребностей такого ребенка зависело бы от «третьего лица». Это создает «стимул» для вступления в контакт и использования речи для объяснения того, что желает ребенок: «Недостаточно, чтобы ребенок желал, чувствовал потребность, шел отыскивать желаемое, нужно, чтобы он попросил дать ему то, чего он желает, мало того, он должен получить его посредством переговоров, под известными условиями, иногда путем обмена, или другими способами человеческих отношений, соразмерно с его интеллектуальной или моральной слабостью» [36, с. 311]. Сеген сформулировал основные педагогические требования к участникам такого контакта: а) желание ребенка должно иметь «полезную» направленность (то есть не противоречить принятым нормам и правилам); б) между ребенком и педагогом не должно быть «инстинктивной антипатии»; в) контакт должен протекать в социально упорядоченных формах.

Другой олигофренопедагог XIX в. Жан Демор, так же как и Э. Сеген, считает, что для умственно отсталых необходимо «воспитание в правилах общежития» [10, с. 192]. Демор считал, «ненормальные» не должны жить обособленно: «У идиотов почти всегда наблюдается чувство привязанности... Он очень любит тех, которые за ним ухаживают и учат его и обращаются с ним, хотя бы и строго, но ласково» [10, с. 9]. Уже с раннего возраста их необходимо приучать к совместной жизни, упражнять «в умении жить», то есть прививать навыки социально-бытовой ориентировки: закупать товары, продавать их и расплачиваться, тем самым совершенствуя их навыки делового общения. При этом, отмечает Демор, дети учатся быстрее выражать свои мысли, активно пользоваться диалогической речью. Что характерно, подобный метод положен в основу современной методики формирования навыков делового общения умственно отсталых школьников на материале социально-бытовой ориентировки Е. И. Разуван [35].

Ж. Демор затрагивает и проблему общения в системах педагог – ученик и умственно отсталый – здоровый ребенок, указывая на необходимость доброты, терпеливости и настойчивости по отношению к умственно отсталым,

недопустимость проявлений по отношению к ним гневности, вспыльчивости, поддразнивания со стороны сверстников и обслуживающего персонала.

Гуманизм педагогических идей Э. Сегена и Ж. Демора, их стремление обеспечить максимальные возможности для социальной адаптации умственно отсталых детей, облегчить положение аномального ребенка в обществе актуализировали проблему общения лиц с интеллектуальной недостаточностью

За период с 1917 по 1923 гг. были определены те исходные принципы, которые определяли политику Советского государства в области борьбы с дефективностью: государственная забота об аномальных детях, всеобщее обучение и для детей с проблемами в развитии, обеспечение их такими условиями воспитания, которые дают возможность стать полезными гражданами. К этому времени уже была создана система учреждений для таких детей, начата подготовка специалистов-дефектологов, определены формы государственного контроля над этими учреждениями [15].

В становлении отечественной дефектологии особую роль сыграл Л. С. Выготский. Именно благодаря его деятельности изучение, воспитание и обучение аномальных детей приобретает прочную научную основу. Ему удалось осмыслить сущность и природу дефективности и социальную значимость помощи детям с проблемами в развитии в нашей стране.

*В своем исследовании мы опирались на следующие его положения, касающиеся природы аномального детства:*

– положение о качественном своеобразии развития аномального ребенка. В отличие от его предшественников, понимавших дефект как чисто количественное ограничение развития, Выготский считает, что дефект порождает «качественно отличный, своеобразный тип развития»: «Личность слабоумного ребенка есть нечто качественно иное, чем просто сумма недоразвитых функций и свойств» [6, с. 7]. Таким образом, Л. С. Выготский положил начало динамическому подходу к сущности умственной отсталости.

– *положение о первичной и вторичной природе дефекта.* Это положение основано на необходимости выделения первичного дефекта (материальной основы умственной отсталости) и вторичного дефекта (определенного рода наслоения над первичным дефектом, возникающие в ходе патологического развития. При этом если первичный дефект является непреодолимым психолого-педагогическими средствами, то коррекция вторичных дефектов является задачей дефектологов.

– *положение о наличии у каждого умственно отсталого ребенка сохраненных функций, опираясь на которые взрослые могут развивать его потенциальные возможности, которые получили название «зона ближайшего развития».*

Особую актуальность для нас приобретает его работа «Коллектив как фактор развития дефективного ребенка» [6, с. 196–230]. Л. С. Выготский,

изучая особенности общения в свободных коллективах умственно отсталых детей, приходит к выводу, что они предпочитают выбирать партнеров по общению, имеющих отличную от них степень умственной отсталости. Так, ребенок – имбецил предпочитает дебила и наоборот, ребенок, страдающий олигофренией в степени дебильности предпочитает имбецила. Выготский называет это явление «взаимным обслуживанием». Интеллектуально более сохранный ребенок получает возможность проявить свою социальную активность по отношению к менее одаренному и активному, возможность опекать его, удовлетворяя свои базальные потребности в контроле и признании. Его партнер реализует свою потребность в общении с более активным субъектом, который выступает для него роли неосознаваемого идеала. Следует отметить, что к аналогичному выводу приходит Н. Н. Обозов при изучении межличностных отношений взрослых нормальных людей: различие показателей интеллекта является одним из условий межличностной привлекательности.

Параллельно с Л. С. Выготским изучением коллективов умственно отсталых занялись В. П. Кащенко и Г. В. Мурашов [19] по специально разработанной схеме. Данная проблема исследовалась ими для разработки методов и приемов воспитательного и коррекционного воздействия на личность аномального ребенка через коллектив. Рассматривая умственно отсталого ребенка как «слабо одаренного» в социальном отношении и имеющего искажение социальных установок, авторы приходят к выводу, что именно через хорошо организованный детский коллектив у такого ребенка возможна коррекция этих недостатков. Эта позиция нашла дальнейшее развитие в работах Г. М. Дульнева [12], В. В. Коркунова [24], М. И. Кузьмицкой [26], Н. А. Лялина [27], А. Н. Смирновой [37].

М. И. Кузьмицкая разработала рекомендации по организации детского коллектива в коррекционных образовательных школах VIII вида. При этом основной организующей силой выступала пионерская организация школы.

В работе А. Н. Смирновой указывается на важность воспитания у умственно отсталых школьников дружбы, товарищества, коллективизма. При этом важное значение придается организации так называемого охранительного педагогического режима, который понимается как четкий во времени, деловой, спокойный, привычный для ребенка распорядок дня, тщательное планирование мероприятий, правильное чередование всех видов деятельности. Охранительный педагогический режим способствует правильной организации школьного коллектива и учету индивидуальных особенностей умственно отсталых школьников в межличностных контактах.

Если В. П. Кащенко и Г. В. Мурашев рассматривали коллектив как средство коррекции недостатков личности аномального ребенка, то Г. М. Дульнев выдвигает задачу воспитания у учащихся коррекционных образовательных



школ VIII вида коллективизма как положительного свойства личности, необходимого в условиях социалистического общества: «необходимо отметить, что почти все дети-олигофрены очень легко привязываются к взрослым людям, на ласку и доброжелательное отношение отвечают безграничной преданностью. Этой особенностью детей необходимо правильно воспользоваться, чтобы создать и среди детей здоровые товарищеские отношения, чувство коллективизма. Так, очень нетрудно вызвать у старших учеников желание помогать младшим, шефствовать над ними. Следует только подсказывать детям доступные формы и содержание такой работы» [12, с. 29].

С аналогичным подходом сталкиваемся в работе Н. А. Лялина, который считает необходимым выполнение учащимися коррекционной образовательной школы VIII вида общественных поручений, участие их в деятельности пионерской организации школы. Выделяя специфику общения умственно отсталых школьников, он отмечает трудности образования межличностных и внутриколлективных связей между детьми, их ограниченный по сравнению со здоровыми детьми характер: «Процесс образования этих связей осложняется недоразвитием у детей с умственной отсталостью таких качеств как потребность в общении, способность к коллективным переживаниям и образованию коммуникативных отношений, недостаточность опыта этих отношений и сложность их развития. Затрудненность образования навыков совместной организованной деятельности тоже мешает создать детский коллектив вспомогательной школы» [27, с. 61]

Н. А. Лялин приходит к выводу, что общение в коллективе становится источником формирования многих ценных качеств личности, способствует развитию мышления и речи, всей познавательной сферы, эмоционально-волевых качеств, личности в целом.

Система формирования коллективных отношений у учащихся коррекционных образовательных школ VIII вида в процессе трудового обучения была предложена В. В. Коркуновым. Его методика предполагает выполнение учащимися учебных заданий в составе ученических бригад. В ходе работы организуются ученическое социалистическое соревнование, взаимопомощь и взаимоконтроль в процессе различных видов деятельности в мастерской, налаживание взаимопонимания между членами групп.

Анализ работ дефектологов, касающихся проблемы формирования коллективных отношений будет неполным без упоминания о трудах Л. И. Даргевичене [9] и В. А. Вяренен [7], которые изучали особенности личных взаимоотношений между учащимися младших и старших классов коррекционных образовательных школ VIII вида. В этих исследованиях делается вывод, что обеспечить себе высокое удовлетворение в общении способны лишь учащиеся более старших возрастных групп (не ранее четвертого класса).

Выявлены как факторы, способствующие высокой межличностной привлекательности учащихся, так и факторы, снижающие межличностную

привлекательность школьников. *К первой категории относятся:* красивая внешность, физическая сила, организаторские и творческие способности, хорошая успеваемость, щедрость, честность и другие. *Ко второй –* грубость, жестокость, наличие неврологической симптоматики, различные физические дефекты, плохая успеваемость, жадность, нечистоплотность. Отмечается, что на различных возрастных этапах значимость каждого показателя в установлении положительного статуса в коллективе меняется.

Экспериментальные данные, полученные Л. И. Даргевичене, В. А. Вярнен подтверждают выводы Л. С. Выготского о предпочтительности для умственно отсталого школьника выбора такого партнера по общению, интеллектуальные показатели которого несколько отличаются от его собственных.

При изучении межличностных отношений в коллективе умственно отсталых младших школьников Л. И. Даргевичене пришла к выводу, что «связь между умственной отсталостью ребенка и его положением в коллективе далеко не прямолинейная. Она опосредована процессом воспитания, теми социальными условиями, в которые ребенок поставлен в семье, в школе, в интернате, а также общей структурой дефекта личности ребенка в целом, а не только степенью его умственной отсталости. ... Структура дефекта, если и оказывает свое влияние на положение ребенка в коллективе, то это влияние может быть изменено системой учебно-воспитательного воздействия на ход формирования личных взаимоотношений между детьми» [9, с. 13].

В наших исследованиях [32] выявлены факторы, затрудняющие общение умственно отсталых школьников: недоразвитие вербально-логических форм мышления и средств общения, нарушения корковой нейродинамики, недоразвитие эмоционально-волевой сферы.

При изучении умственно отсталых учащихся важное значение отводится работам, в которых изучаются особенности структуры дефекта при умственной отсталости [4; 34].

М. С. Певзнер [33] разработала классификацию детей – олигофренов на основе патогенетического критерия и выделила 4 формы олигофрении. *К первой форме* относятся дети, у которых недоразвитие наиболее сложных форм познавательной деятельности не сопровождается грубым поражением в пределах того или иного анализатора и нарушением эмоционально-волевой сферы. *Вторая группа состояний при олигофрении* характеризуется тем, что протекает на фоне грубого нарушения корковой нейродинамики. *Для детей-олигофренов третьей группы* характерно недоразвитие высших форм познавательной деятельности, сочетающихся с грубым недоразвитием всей личности в целом, изменением всей системы потребностей и мотивов, нарушением эмоционально-волевой сферы. *Четвертая форма олигофрении* характеризуется локальным поражением функций анализаторов. М. С. Певзнер считает, что основным дефектом при умственной отсталости являются трудности обобщения и отвлечения.

Работ дефектологов, специально посвященных проблеме общения умственно отсталых, сравнительно немного. Однако большинство исследований так или иначе затрагивают ее различные аспекты. В этих исследованиях наше внимание привлекли те факторы, которые оказывают значительное влияние на особенности общения умственно отсталых школьников: нарушения поведения, особенности речи, самооценки и уровня притязаний.

В работах Э. Я. Альбрехта [2], Г. Г. Запрягаева [17], В. К. Кузьминой [25], М. В. Малинаускене [29], П. О. Омаровой [32] рассматриваются особенности поведения трудных подростков, страдающих олигофренией. Среди них мы выделили те особенности, которые снижают коммуникативные возможности данной категории детей. К ним относятся следующие:

– Наличие дисфорий с большой амплитудой колебаний (от аффективного взрыва с разрушительными действиями до своеобразной эйфории), эмоциональная тупость, отсутствие чувства привязанности, грубость, жестокость, эгоизм, демонстративность, лживость у олигофренов с психопатоподобными расстройствами (М. В. Малинаускене). Как показало исследование В. А. Вярнен, именно эти качества снижают межличностную привлекательность подростков для их умственно отсталых сверстников;

– высокий уровень тревожности, страх контактов, резкая заниженность самооценки, повышенная психологическая ранимость, стремление к уединению, гипертрофированное переживание неудач, связанных со стремлением занять определенную позицию в коллективе у детей с нарушениями поведения по невротическому типу (Э. Я. Альбрехт, М. В. Малинаускене, П. О. Омарова);

– повышенная подражательность, внушаемость в отношении асоциальных форм поведения, аффективная возбудимость со склонностью к агрессии, выраженный активный негативизм у детей с нарушениями по психопатоподобному типу (Э. Я. Альбрехт, М. В. Малинаускене, В. К. Кузьмина);

– неуважительное отношение к коллективу класса, стремление избегать контактов с одноклассниками, неприязненное отношение к педагогам, предпочтение общения с лицами, склонными к совершению противоправных действий, у детей с неблагоприятными семейно-бытовыми условиями (Г. Г. Запрягаев, П. О. Омарова).

Повышенная конфликтность учащихся коррекционных образовательных школ VIII вида настолько очевидна, что при разработке основных направлений деятельности социального педагога в коррекционно-образовательных учреждениях VIII вида И. М. Бгажнокова и А. Н. Гамаюнова прямо указывают, что «социальный педагог должен уметь предотвращать конфликтные ситуации, возникающие в коллективе, предупреждать социальную изолированность детей-сирот, обеспечивать понимание преимуществ раннего и открытого обсуждения проблем с целью уменьшения травматогенных последствий» [5, с. 19].

Следующим фактором, влияющим на общение умственно отсталых школьников, являются особенности их речевого развития. В отечественной дефектологии существует значительное количество работ по этой проблеме. Нарушения речевого развития умственно отсталых школьников изучались Д. И. Аугене [3], О. П. Гаврилушкиной [8], Л. В. Занковым [16], В. А. Ковальчук [20], В. П. Петровой [34] и другими.

В работах Л. В. Занкова и В. П. Петровой отмечается, что нарушение познавательной деятельности оказывает заметное влияние на формирование словарного запаса умственно отсталых школьников. Для них характерны следующие особенности: бедность активного и пассивного словаря, неточности в употреблении слов, нарушения в организации семантических полей.

В исследовании В. П. Петровой делается вывод, что становление речи умственно отсталых школьников происходит в более поздние сроки, отличаясь при этом качественным своеобразием. Ограниченность словарного запаса в наибольшей степени распространяется на слова, имеющие абстрактные и обобщающие значения. В монологической речи отмечаются чрезмерная краткость, нарушения логики построения высказываний, неточные использования слов. В диалогической речи наблюдаются трудности поддержания беседы, связанные с непониманием задаваемых вопросов. Важным для нас является замечание В. П. Петровой о том, что нарушения диалогической речи ограничивают и затрудняют общение умственно отсталых школьников с окружающими.

В работах О. П. Гаврилушкиной нарушение речевого общения у умственно отсталых детей рассматривается как результат отсутствия «эмоционально-побудительных компонентов», то есть, умственно отсталые дети не вступают в речевой контакт из-за отсутствия потребности в общении с детьми и взрослыми. Для нашего исследования важным является мнение О. П. Гаврилушкиной о том, что в работе по обучению речи умственно отсталых детей в коррекционно-образовательных учреждениях необходимо учитывать особенности потребностей в общении детей с интеллектуальной недостаточностью.

На отсутствие предпосылок для развития речевого общения у изучаемой категории аномальных детей указывается также в работах А. А. Катаевой и Е. А. Стребелевой [18]. У умственно отсталых дошкольников не сформированы предметная деятельность, интерес к окружающему, развитие эмоционально-волевой сферы. А. А. Катаева и Е. А. Стребелева по особенностям владения речью выделяют три группы умственно отсталых дошкольников:

1. Дети, совсем не владеющие речью;
2. Дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз;
3. Дети с формально хорошо развитой речью.

Однако у всех этих детей речь остается ситуативной и оторванной от деятельности и не может служить средством усвоения ребенком знаний. На фоне недоразвития коммуникативной функции речи отмечается и недоразвитие других средств общения (жестов, мимики и др.)

Особенности речевого общения умственно отсталых детей дошкольного возраста со сверстниками изучались Д. И. Аугене [3]. В ряде случаев дошкольники с интеллектуальной недостаточностью оказываются «инактивными», в других – контакт со сверстниками оказывается неполноценным и кратковременным, беседа быстро свертывается. Д. И. Аугене считает, что в основе такого поведения лежат следующие причины: быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям, отсутствие у ребенка сведений необходимых сведений для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказываний, непонимание собеседника.

Формированию представлений о социально значимых явлениях у умственно отсталых дошкольников посвящено исследование Л. Ю. Шамко [42]. Методика Л. Ю. Шамко представляет собой систему поэтапного формирования представлений о себе, о сверстниках, о родителях и других окружающих ребенка взрослых. На протяжении двух лет для умственно отсталых дошкольников создаются условия для накопления социального и эмоционального опыта. Используются дидактические игры и упражнения, речевой материал (стихи, потешки, песенки) и средства наглядности: фотографии ребенка и членов его семьи, картинки с изображением человека.

Действенным средством развития речевого общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, по мнению Н. Д. Соколовой [39], являются сюжетно-ролевые игры. Построенные на двух системах взаимоотношений (отношений персонажей игры и отношений партнеров по игре), они не только мобилизуют речевые возможности умственно отсталых дошкольников, но и способствует значительному развитию средств вербальной и невербальной коммуникации.

Среди социально значимых характеристик личности, влияющих на процесс общения, многие исследователи выделяют особенности самооценки и уровня притязаний. Этой проблеме посвящен и ряд работ олигофренопсихологов [21; 22; 23; 31].

Н. Л. Коломинский отмечает, что определяющими факторами в формировании и развитии указанных качеств личности являются реальные достижения умственно отсталых школьников, особенности структуры дефекта, социальная и субъективная значимость того или иного вида деятельности, положение ученика в коллективе и социальная ситуация развития. Уровень притязаний и самооценка умственно отсталых старшекласников развивается по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся школьников, что подтверждает положение Л. С. Выготского о наличии общих закономерностей развития нормального и аномального ребенка.

Показатели данных качеств зависят от удовлетворенности школьников в общении, положения в системе личных взаимоотношений в классе. Некоторое влияние оказывают особенности нейродинамики. Так, у детей с преобладанием процессов торможения самооценка занижена, а у детей с преобладанием процессов возбуждения – завышена. При сохранном балансе процессов возбуждения и торможения учащиеся более реально оценивают свои возможности [22; 23].

В исследовании Ж. И. Намазбаевой [31] делается вывод, что в ходе обучения и воспитания в коррекционных образовательных школах VIII вида самооценка учащихся становится более реалистичнее, приобретает более обобщенный, дифференцированный характер. Самооценка большинства учащихся восьмых классов соответствует их реальным возможностям. Они осознают недостатки своего умственного развития и выбирают будущую профессию в соответствии со своими способностями.

Особенности развития самосознания изучаемой категории детей раскрываются в работе Ч. Б. Кожалиевой [21], в которой делается вывод, что становление образа Я у умственно отсталых подростков проходит те же этапы, что и у их сверстников с сохранным интеллектом. Младшие подростки (11–12 лет) ориентируются в оценке своих качеств на мнение значимых взрослых. Исследование их самооценки выявило неспособность к рефлексивному анализу, то есть к представлению о том, как их оценивают другие люди. У старших подростков (14–15 лет) наблюдается появление способности к рефлексивному анализу. Однако в общении обе категории подростков ориентированы на взрослого партнера, что свидетельствует, по мнению Ч. Б. Кожалиевой, об определенной инфантильности. Автор отмечает, что при общении со сверстниками умственно отсталые школьники предпочитают агрессивный стиль общения, конфликтный характер взаимоотношений.

И. М. Бгажнокова [4] отмечает, что развитие потребности в общении со сверстниками у умственно отсталых детей задерживается из-за более длительного, чем у нормальных детей, приспособительного общения со взрослым, связанного с необходимостью опеки и помощи.

Наиболее крупными исследованиями, специально посвященными проблеме общения умственно отсталых школьников, являются работы О. К. Агавеляна [1], Е. И. Разуван [35], П. О. Омаровой [32].

В ходе сравнительного экспериментального исследования общения школьников с сохранным интеллектом, с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью О. К. Агавелян выявил ряд особенностей восприятия и понимания человека учащимися 6–8-х классов коррекционных образовательных школ VIII вида. Между этими тремя группами имеются существенные различия в точности отражения объекта восприятия, его внешних отличительных свойств и внутреннего мира. Кроме того, у



олигофренов, в отличие от первых двух категорий, эмпатия носит нестабильный характер и фиксируется на простом уровне сопереживания. Круг значимых лиц у умственно отсталых подростков значительно уже, чем у первых двух категорий школьников. Олигофренам доступно выражение основных человеческих эмоций, однако восприятие интеллектуальных эмоций вызывает значительные затруднения. Для нашего исследования особое значение приобретает мысль О. К. Агавеляна о возможностях использования некоторых экспериментальных диагностических методик в качестве обучающих общению.

В работе Е. И. Разуван впервые экспериментально доказана принципиальная возможность формирования общения у умственно отсталых школьников. В ней описываются особенности делового общения учащихся старших классов и предлагается апробированная методика формирования данного вида общения на материале социально-бытовой ориентировки. Как уже указывалось выше, высказывания о желательности проведения подобной работы имеются уже у Ж. Демора, однако именно Е. И. Разуван подтвердила необходимость специально организованной системы работы по социально-бытовой ориентировке, осуществляемой во внеурочное время, направленной на формирование умений общаться с окружающими людьми, получать от них нужную информацию и правильно ее использовать.

*В наших исследованиях были выявлены основные проблемы в общении детей с интеллектуальной недостаточностью относятся следующие:*

1. *Проблемы в осмыслении ситуации общения.* Недоразвитие высших вербально-логических форм мышления, характерное для умственно отсталых детей, обуславливает недостаточно понимание ребенком ситуации общения. Следствием такого непонимания может явиться неадекватность поведения ребенка. Неадекватность проявляется в плаче, смехе или улыбке, не соответствующих ситуации, агрессивных действиях, направленных как на партнера по общению, так и на предметы, по поводу которых происходит взаимодействие (рвет тетради, ломает игрушки, карандаши и т. д.).

2. *Проблемы в восприятии и понимании личности другого человека (в частности, партнера по общению).* Эта категория проблем проявляется в неумении учитывать в процессе общения особенностей личности другого человека, в излишней доверчивости, что делает умственно отсталых детей легко поддающимся под влияние асоциально настроенных личностей. К этой же категории трудностей относятся и проблемы в сфере эмпатии (сопереживания другому человеку).

3. *Проблемы в использовании средств общения.* Это относится как к вербальным, так и невербальным средствам, поэтому эта категория трудностей разбивается на две подгруппы:

а) нарушения в сфере применения средств вербального общения. Сюда относятся бедность активного словаря, нарушения грамматического строя

речи, наличие аграмматизмов при преимущественном недоразвитии смысловой стороны речи. Кроме того, в структуру неврологического статуса могут входить и более тяжелые нарушения речи – заикание, дизартрия.

б) нарушения в сфере применения невербальных средств общения. Проблемы в подборе адекватного мимического сопровождения проявляются у умственно отсталых младших школьников в виде амимичности либо гримасничанья. Гримасы объясняются потребностью ребенка с интеллектуальной недостаточностью дифференцированно реагировать на ситуацию общения.

4. *Проблемы в общении, связанные с особенностями нарушения корковой нейродинамики, характерных при органическом поражении головного мозга у умственно отсталых детей.* В зависимости от того, к какому типу относится данный ребенок – к торпидному или возбудимому по особенностям нейродинамики – выделены две подгруппы таких проблем: а) вялость, заторможенность в общении, пассивный негативизм, некоторые аутистические проявления; б) агрессивность, легкая возбудимость, активный негативизм, психопатические проявления.

5. *Проблемы в общении, связанные с повышенной общей тревожностью, которые проявляются в виде страхов общения в некоторых ситуациях.* Эта категория проблем часто осложняется тем, что при наличии критики к своему состоянию, умственно отсталый ребенок старается свести общение к минимуму для того, чтобы скрыть свой дефект.

6. *Проблемы в общении, связанные с особенностями личности детей с интеллектуальной недостаточностью, проявляющиеся в инфантилизации поведения, излишней привязчивости к окружающим людям, стремлении к физическому контакту – поглаживаниям, несмотря на то, что ребенок уже достиг младшего школьного возраста.*

Таким образом, ретроспективный анализ отечественной литературы по проблеме общения позволил определить теоретические аспекты изучения особенностей общения умственно отсталых школьников, что может стать основой для последующих исследований в проблемном поле коррекционной педагогики и психологии.

### Библиографический список

1. **Агавелян, О. К.** Общение детей с нарушениями умственного развития: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1989. – 34 с
2. **Альбрехт, Э. Я.** Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: Автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.03): М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1976. – 21 с.
3. **Аугене, Д. И.** Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации // Дефектология. – 1987. – № 4. – С.76–80

4. **Бгажнокова, И. М.** Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Просвещение, 1987. – 93 с.
5. **Бгажнокова, И. М., Гамаюнова, А. Н.** Социальный педагог специальной (коррекционной) школы-интерната для детей сирот с нарушениями интеллекта: основные направления деятельности и специфика работы // Дефектология. – 1998. – №6. – С. 18–21.
6. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.5. – М.: Педагогика, 1983 – 368 с.
7. **Вяренен, В. А.** Особенности личных взаимоотношений учащихся старших классов вспомогательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. – 17 с.
8. **Гаврилушкина, О. П.** Речевое общение как основа личностного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. Л. П. Носковой. – М.: Педагогика, 1989. – С. 98–120
9. **Даргевичене, Л. И.** Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. – 16 с.
10. **Демор, Ж.** Ненормальные дети. Воспитание их дома и в школе. Пер с франц. – М.: Типография т-ва И. Д. Сытина, 1909. – 371 с.
11. **Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм** / К. С. Лебединская, О. С. Никольская и др. – М., 1989.
12. **Дульнев, Г. М.** Задачи и методы воспитания учащихся вспомогательной школы // Воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. Г. М. Дульнева. – М.: АПН СССР, Институт дефектологии. – 1961. – 240 с.
13. **Дьячков, А. И.** Сурдопедагогика. – М.: МГЗПИ, 1960. – С.19–24.
14. **Залюбовский, П. М.** Философский анализ проблемы общения в условиях сенсорной недостаточности: Автореф. дис. ... канд. философских наук. – Киев. – 1981. – 22 с.
15. **Замский, Х. С.** Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания, обучения с древних времен до середины XX века. – М.: НПО «Образование», 1995. – 400 с.
16. **Занков Л. В.** Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Учпедгиз, 1939. – 64 с.
17. **Запрягаев, Г. Г.** Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения: Автореф. дис. ... канд психол. наук. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1986. – 18 с.
18. **Катаева, А. А., Стребелева, Е. А.** Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: Владос, 1998. – 144 с.
19. **Кашенко, В. П., Мурашев, Г. В.** Исключительные дети. Дети нервные, трудные и отсталые. Их изучение и воспитание. – М.: Работник просвещения, 1929. – 125 с.
20. **Ковальчук, В. А.** Организация речевого общения умственно отсталых учащихся в процессе обучения русскому языку (на материале младших классов вспомогательной школы с украинским языком преподавания): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: РАО, Институт коррекционной педагогики, 1987. – 23 с.

21. **Кожалиева, Ч. Б.** Особенности становления образа Я у умственно отсталых подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: РАО, Институт коррекционной педагогики, 1995. – 16 с.
22. **Коломинский, Н. Л.** Развитие личности учащихся вспомогательной школы. – Киев: Радянська школа, 1978. – 87 с.
23. **Коломинский, Н. Л.** Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и в межличностных отношениях: Автореф. дис. ... канд психол наук. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1972. – 21 с.
24. **Коркунов, В. В.** Формирование коллективных отношений у учащихся вспомогательной школы в процессе трудового обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1983. – 17 с.
25. **Кузьмина, В. К.** Астеноневротические и психопатоподобные проявления у детей-олигофренов, компенсация и коррекция их в условиях вспомогательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1973. – 24 с.
26. **Кузьмицкая, М. И.** Организация детского коллектива в вспомогательной школе. – М.: АПН СССР, 1959. – 47 с.
27. **Лялин, Н. А.** Коллектив как основа воспитательной работы во вспомогательной школе // Н. П. Долгобородова, Н. А. Лялин, И. Д. Пик Воспитание учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1968. – 144 с.
28. **Маллаев, Д. М.** Педагогические основы формирования игры слепых и слабовидящих детей как средства коррекции их нравственного и физического развития. Дис... д-ра пед. наук. – М.: РАО, Институт коррекционной педагогики, 1993. – 569 с.
29. **Малинаускене, М. А.** Клинико-психологическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1977. – 21 с.
30. **Никольская, О. С.** Особенности психического развития и психологической коррекции детей, страдающих ранним детским аутизмом: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1985. – 24 с.
31. **Намазбаева, Ж. И.** Развитие личности учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1986. – 34 с.
32. **Омарова, П. О.** Развитие общения умственно отсталых школьников. – Махачкала: Юпитер, 2002. – 120 с.
33. **Певзнер, М. С.** Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения). – М.: АПН РСФСР, 1959. – 487 с.
34. **Петрова, В. Г.** Развитие речи и познавательная деятельность умственно отсталых школьников: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1975. – 42 с.
35. **Разуван, Е. И.** Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы: (На материале социально-бытовой ориентировки): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1989. – 18 с.
36. **Сеген, Э.** Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей. Пер. с франц. – Спб.: Издание М. Л. Лихтенштадт, 1903. – 319 с.

37. **Смирнова, А. Н.** Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы. – М.: АПН РСФСР, Институт дефектологии, Педагогические чтения, 1960. – 144 с.

38. **Современные** проблемы социальной реабилитации детей с аутизмом (обзор иностранной литературы, подготовленный Л. М. Шипициной и И. Л. Петровой) // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы, 1995, № 4. – С. 67–89.

39. **Соколова, Н. Д.** Развитие речевого общения умственно отсталых дошкольников в игре // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста / Отв. ред. Л. Н. Носкова. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии. – С. 56–65

40. **Солнцева, Л. И.** Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М.: Полиграф сервис, 1997. – 124 с.

41. **Цукерман, И. В.** Глухота и проблема общения. – Л.: АПН СССР, Ленинградский восстановительный центр ВОГ, 1980. – 64 с.

42. **Шамко, Л. Ю.** Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников // Дефектология. – 1994. – №4. – С. 49–56

*УДК 378.01:01*

*М. В. Храпатая*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ**

Мы живем на изломе эпох, в условиях открытого общества. На смену индустриальной цивилизации приходит постиндустриальная, человек вступает в информационное общество, в систему глобальной коммуникации. Перед нами стоит задача перехода к безопасному, устойчивому развитию.

Личность человека, емкость памяти, каналов восприятия, коммуникативная компетентность – критерии информационных процессов.

Все чаще самые острые проблемы находят решение путем убеждения, открытого диалога, дискуссий. Диалог культуры люди ведут в деятельности, общении, рефлексии.

Но если уровень культуры личности определяется развернутостью системы ассоциаций, то жизнь в мире рекламы, слоганов, стандартных коммуникативных ситуаций, коллажей из стихотворений, новостей, безудержное насыщение речи иноязычными словами (филологи этот процесс называют вестернизацией русского слова, а заимствованное слово зачастую уводит мысль в сторону: «леность наша охотнее выражается на языке чужом», – замечал А. С. Пушкин) приводит не только к снижению уровня культуры

речи, но, прежде всего, к упрощению, линейной трактовке и пониманию современной культуры.

Формируется «модульный человек», не заинтересованный в установлении длительных межличностных отношений, характерной чертой коммуникативной деятельности которого становится «мимолетность» (Э. Тоффлер). При этом информационно-коммуникативная среда претендует на частичную замену социокультурного пространства, а традиционная система образования, построенная как информационно-репродуктивная модель, ориентирует на монолог, готовые сведения о мире, на чужую истину. Эти знания передаются с помощью монологической коммуникации, при этом утрачивается их информационная емкость. Информация калькулирует действительность, усвоение выносится из процесса коммуникации. Ее переизбыток приводит к информационному шуму, к своеобразной информационно-образной зависимости. Количественное накопление различных точек зрения, авторских концепций не приводит к творческому мышлению а, формирует мышление калейдоскопичное, мозаичное, клиповое, происходит упрощение человеческого в человеке, не формируется живая, целостная, гармоничная человеческая личность.

Свойства информационного мировоззрения – многомерность, диалогичность, ассоциативность не могут сформироваться при информационно-объяснительном способе обучения. Сущность же такого мировоззрения – в осмыслении информации в контексте культуры, в умении самостоятельно осваивать ценности культуры и нравственности.

В настоящее время актуален поиск и разработка культурологических моделей образования (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. С. Якиманская). Функция этих моделей – гуманитарная, суть – сохранение и восстановление экологии человека: его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности, создание гуманитарной среды – школы культуры, интеллекта, коммуникативных ценностей. Это способ становления человека в культуре и условие существования и культуры, и человека.

В рамках культурологической модели образования нам представляется целесообразным включение в учебный процесс старшего звена средней школа курса «Информационная и языковая культура личности». Этот курс синтетичен по своей природе, отвечает потребностям информационного общества в развитии таких универсальных качеств, как способность к коммуникации, пониманию и рефлексии, формирует информационную компетентность: умение искать, анализировать, синтезировать информацию, строить собственную информационную структуру (К. А. Поливанова); коммуникативную компетентность: способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач, определять цели, выбирать адекват-



ные стратегии коммуникации, оценивать ее успешность, быть готовым к изменению своего речевого поведения (А. Г. Каспржак).

Информационная культура (в целостном понимании этого многослойного термина) органично взаимодействует и переплетается с другими аспектами культуры – такими, как культура мышления, умственного труда, чувств, человеческих отношений, языковая культура. Она словно пронизывает все сооружение культуры, принадлежит к тем его «несущим конструкциям», которые обеспечивают логическую целостность.

Впрочем, само выделение каждой из таких сторон в известной мере условно и относительно: в конечном счете культура, несомненно, представляет собой внутренний единый сплав всех ее составляющих. И только в этом своем системном качестве она и способна формировать определенную информационную среду, непрерывно изменяя ее, формировать личность, которая невозможна без таких важных компонентов, как мировоззрение, совесть (своеобразный этический суд), система ценностных ориентаций, внутренний духовный мир, потребность в самовыражении и творчестве.

Само по себе знание, как известно, не делает человека более нравственным, соотношение этих двух сфер гораздо сложнее, а информатизация общества может способствовать формированию и некоторых негативных черт личности. Например, привычка к постоянному общению с компьютером иногда оборачивается, с одной стороны, некоммуникабельностью в отношениях с людьми, неуверенностью в себе (когда компьютера нет под рукой), а с другой – эгоцентризмом. Чтобы подобного не происходило, важно исходить из самооценности человеческой личности как высшего достижения культуры. Н. Бердяев еще в 1933 г. писал, что техника «должна быть подчинена духу и духовным ценностям жизни». Поэтому в курсе «Информационная и языковая культура личности» большое внимание уделяется не только технологической стороне проблемы, но и психологическим, морально-этическим, социокультурным и философским аспектам.

Понятие «информационная культура» как бы подчеркивает связь ее с духовной культурой, а также целостность, как целостна и сама духовная культура. Это качественная характеристика, средство социальной защиты личности, способной к регулированию поведения на основе анализа ситуации.

Становление информационной культуры осуществляется под влиянием средств массовых коммуникаций в ходе самообразования, при общении. Это – неуправляемый процесс. Он структурируется, организуется и усиливается при целенаправленном развитии культуры личности системами обучения и воспитания. Однако, не имея четкого представления о содержании информационной культуры, названные системы действуют хаотично, в отборе используемых ими форм и методов превалирует случайность, тогда как это интегративное качество, определяется по ряду четко установленных

и согласованных показателей (индикаторов): умению использовать стратегию и алгоритмы информационного поиска, любые источники информации, базы и банки данных. Цель – не только обучение методике применения библиотечно-информационных ресурсов, но, прежде всего, технологиям интеллектуальной деятельности.

В рамках курса формируются:

– *познавательные умения*: выделение главного в тексте, выявление связи между явлениями, написание аналитических обзоров, создание персональных АИС, формулирование гипотез;

– *проектировочные умения*: владение приемами рационального чтения (задачи, темы, ритм, системность, регулярность, последовательность, направленность, осознанность), прогнозирование: к каким результатам можно прийти и при помощи каких рациональных приемов;

– *конструктивные умения*: цитирование, аннотирование, рецензирование, составление плана, тезисов, владение аналитическими способами конспектирования, реферирования;

– *организаторские умения*: организация накопленной информации, читательской деятельности, своего времени;

– *коммуникативные умения*.

Надежда передать знание только через текст всегда иллюзорна, поэтому необходимо живое общение, обмен мнениями, дискуссии. В содержание информационной культуры должны входить умения задействовать неформальные каналы общения, сопоставлять, систематизировать, формулировать непротиворечивые утверждения.

В структуре курса возможны следующие разделы: «Основные типы информационно-поисковых задач и алгоритмы их решения», «Аналитическо-синтетическая обработка источников информации в учебной и научно-познавательной деятельности учащихся», «Структура, правила подготовки и оформления результатов самостоятельной учебной и научно-познавательной деятельности» и т. д.

Они формируют системное, целостное представление об информационной культуре, дают учащимся знания и умения в области поиска, обработки и использования информации.

Реалии нашей жизни таковы, что востребованными оказываются люди, способные мыслить самостоятельно, творчески, точно и понятно, свободно, внутренне раскованно чувствовать себя в любой ситуации. Главный ценностный ориентир – оптимальное речевое поведение, при котором человек не только компетентен и эрудирован, но и гибко оперирует своими знаниями, добиваясь цели. Конкурентоспособность в значительной степени зависит от умения осмыслить и развить себя как языковую личность, которая знает, что хочет сказать, и может выбрать, как это сказать в той или иной ситуации, перейти к сознательной рефлексии над своей речью и своим языком.

Снижение уровня речевой культуры в настоящее время очевидно и масштабно. В речи школьников – факты табуированной фразеологии, примитивны формы диалога, низка культура дискуссии. Они стесняются невыразительности своей речи, на что указывают внезапные эллиптические и плеонастические образования, клишированность, номинация вне микроконтекста, не умеют точно и кратко сформулировать свою мысль; коммуникативная дисфункция (обесмысленная гладкость, лишённые содержания фразы: «где мысли нет, там место есть словам» (Гете).

Поэтому так актуально становление неориторики, которая не имеет цели в себе самой и не допускает некорректных приемов речи (в отличие от софистики). Искусство устной речи – следование законам этики.

В курсе рассматриваются различные аспекты речевой культуры (нормативный, коммуникативный, этический). Особое внимание уделяется психологическим аспектам общения, нравственным установкам, умению влиять на собеседника личностными качествами, в том числе и коммуникативными. Старшеклассники учатся речи грамматически правильной, точной, логичной, краткой, ясной, выразительной, яркой, эстетически разнообразной, ситуативно целесообразной, речи, в которой гармонично сливаются чувство и мысль, учатся технологиям эффективной речевой коммуникации, умению верно и лингвистически корректно пользоваться нормативными речевыми структурами. А как известно, нормативно и эстетически организованный речевой строй формирует личность. Видный современный русист, академик Ю. Н. Караулов пишет: «Язык, речь – это не только абстрактная система, которая владеет человеком, но это и сам человек, это личность, которая владеет языком».

«Каждый звук твоего высказывания высвечивает тебя изнутри» (В. Колесов)

Основной принцип построения такого курса – деятельностный характер и практическая направленность, проблемная и когнитивная адекватность – максимальное отражение в содержании учебной программы реальных жизненных проблем, обязательное соответствие методических приемов, языка общения с учащимися особенностям возрастной психологии восприятия и усвоения материала. В старшем школьном возрасте основной внутренней мотив – ориентация на результат, поэтому учебная деятельность должна обязательно включать элементы личностного самоопределения, а информационная и языковая культура – осознанная необходимость для молодых людей, стремящихся достичь успеха в жизни.

*Из сочинения старшеклассницы:*

«Я мечтаю подольше оставаться ребенком. Я боюсь взрослой жизни. Она жестока, там свои правила, и надо подстраиваться под них, даже если они нечестны. Почему надо? Чтобы выжить!»

*Олеся К.*

Как сохранить в растущем человека его самобытность, чистоту, честность и искренность? Как не дать детской душе впоследствии погрязнуть в суете взрослого мира? Как научить не приспособливаться к ситуации любой ценой, теряя собственное лицо? Как научить моральной стойкости?

Можно, конечно, говорить о каком-то особенном сегодняшнем времени, но ситуации, в которых человек проявляет и проверяет себя, свою сущность полностью, всегда одинаковы. Речь идет о необходимости выбора между тем, кому – «дьяволу служить или пророку», как пишет Ю.Левитанский.

Сформировать тот стержень, который поможет маленькому человеку сделаться большим, не солгав себе, – вот главный тезис нашей педагогической философии. В идеале нам бы хотелось видеть людей, принимающих мир и принимающих себя. Когда человек понимает себя, то совсем иначе решает свои проблемы.

Но не заново сформировать – найти, развить и сохранить те зернышки душевного таланта, которые, бесспорно, «рассыпаны» во всей личности ребенка.

Как происходит такое формирование? В общении. «Человек – это узел связи... Единственная и настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения». Это сказал А. Экзюпери.

Где происходит это формирование? В творческом взаимодействии учителя и ученика. «Кто же скажет молодому поколению о самом прекрасном, о самом творческом...»

Действительно, от учителя мы ожидаем ведения самых высоких понятий» (Н. Рерих).

Только мудрый учитель поможет ребенку вслушаться в себя, в свои мысли и душу...

Только тот может помочь ребенку, кто старается понять его...

Мы вместе осуществляем «процесс учения», который состоит, по словам Н. Пирогова, «в приготовлении человека быть человеком».

### Библиографический список

1. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
2. **Культура** устной и письменной речи делового человека. – М.: Флинта.: Наука, 2004. – 315 с.
3. **Резник, С. Д., Игошина И. А., Резник В. С.** Управление личной карьерой. – М.: Логос, 2005. – 288 с.
4. **Степанов, Е. Н., Лузина Л. М.** Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
5. **Фонарь, А. Р.** Психологические особенности личностного становления профессионала. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 560 с.

6. **Шакирова, Д. М., Вахрушева И. Г.** Теория и практика планирования карьеры в школе и вузе. – Казань: Издательство «Казанский госуд. Университет им. В. И. Ульянова-Ленина», 2003. – 268с.

УДК 371.0

О. Ю. Ужан

## ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Для наиболее эффективной организации процесса формирования творческих способностей старших школьников мы использовали следующие методы исследования: теоретический анализ литературных источников, анализ существующего практического опыта, наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование учащихся и учителей.

В разработке структуры творческих способностей мы опирались на психолого-педагогические исследования В. И. Андреева, Н. С. Боголюбова, И. И. Волкова, А. Н. Лука, Ю. В. Науменко, Я. А. Пономарева и др.

В. И. Андреев, принимая во внимание работы крупнейших исследователей структуры творческих способностей (Дж. Берлайн, А. В. Брушлинский, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, И. В. Равич-Щербо, Б. М. Теплов и др.), определяет следующие компоненты в составе творческих способностей: познавательная мотивация как доминирующий мотив развития творческих способностей; исследовательская творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем; возможности достигать оригинальных решений; способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные и интеллектуальные оценки [1, с. 62].

А. Н. Лук [2, с. 33] и Я. А. Пономарев [3, с. 15], рассматривая творческие способности как сложную динамическую структуру, считают, что она содержит следующие компоненты: 1) мотивационный (потребность творчески выполнять поставленную задачу, интерес к творческой деятельности, стремление добиться творческого успеха); 2) познавательный (анализ проблемной задачи, оценка ее творческой значимости, знание творческих средств достижения цели); 3) эмоциональный (чувство ответственности, уверенность в творческом успехе, оригинальность); 4) волевой (управление собой, настойчивость, способность к тяжелому и упорному труду). Авторы подчеркивают, что между всеми компонентами творческих способностей существуют функциональные зависимости, поэтому в процессе выполнения творческой

задачи слагаемые творческих способностей взаимодействуют, что определяет эффективность творческой деятельности.

Опираясь на теоретические положения, обозначенные в названных выше исследованиях, мы считали возможным применительно к нашему исследованию предложить структуру творческих способностей старших школьников, основными компонентами которой являются: когнитивный (знания и умения, приобретенные в процессе обучения); потребностно-мотивационный (потребности и мотивы творческой деятельности); процессуальный (самостоятельное применение знаний и умений в творческой деятельности); рефлексивный (включение старших школьников рефлексивную деятельность); продуктивный (внесение элементов новизны в собственную деятельность).

На основании анализа психолого-педагогической литературы и результатов выборочного опроса учителей школ гг. Новокузнецка, Междуреченска Кемеровской области (было опрошено 104 учителя) выявлено, что в оценке эффективности процесса формирования творческих способностей старших школьников отсутствуют надежные измерители. Таким образом, существует объективная необходимость разработки критериев сформированности творческих способностей старших школьников.

Исходя из сущности понятия, структуры творческих способностей, мы определили критерии их сформированности.

Критериями для определения уровней сформированности когнитивного и потребностно-мотивационного компонентов творческих способностей служат степень и частота проявления выдвинутых показателей [5, с. 72]. Уровень сформированности творческих способностей в процессуальном, рефлексивном и продуктивном компонентах определялся по оригинальности, новизне и эффективности для решения учебно-творческих задач. Опираясь на проведенное исследование, мы выделили следующие уровни сформированности творческих способностей: высокий, средний и низкий.

Исходя из целей и задач исследования и опираясь на выделенные критерии и показатели сформированности творческих способностей, мы определили комплекс методов диагностики для выявления уровней их сформированности: наблюдение, анкетирование, беседы, устный опрос, тестирование, анализ сочинений и результатов выполнения заданий, анализ продуктов деятельности учащихся (рисунки, поделки, рефераты, стихи и др.), методы рейтинга (независимых экспертов-аналитиков).

В исходном констатирующем эксперименте принимали участие учащиеся экспериментальных классов – 233 старших школьника (ученики 9–11 классов); учащиеся контрольных классов – 125 старших школьника (ученики 9–11 классов) – это традиционные классы в общеобразовательных школах № 26, 25, 10 г. Междуреченска и № 69, 97, 98 г. Новокузнецка Кемеровской области. Экспериментальные и контрольные классы были выделены при-



мерно с одинаковым составом учащихся и успеваемостью, программный материал также был примерно одинаков.

Полученные в ходе диагностики данные обрабатывались отдельно для каждого класса, подсчитывая средний балл по каждому компоненту, мы выявили степень их проявления у учащихся на начальном этапе эксперимента (табл. 1).

Таблица 1

**Показатели сформированности компонентов структуры творческих способностей старших школьников, в баллах**

Компоненты	Классы	
	Экспериментальные	Контрольные
Когнитивный	3,00	2,72
Потребностно-мотивационный	2,53	2,60
Процессуальный	2,62	2,59
Рефлексивный	2,17	2,26
Продуктивный	1,39	1,43

Из данных табл. 1 видно, что во всех классах экспериментальной и контрольной групп наиболее всего сформирован когнитивный компонент структуры творческих способностей, что свидетельствует о том, что старшие школьники в определенной мере понимают важность творческой, учебной работы для своего развития, имеют элементарные представления о творческих способностях и некоторых средствах их формирования. Но вместе с тем, у них недостает сформированности потребности в творческой деятельности и ее совершенствовании, осознанности мотивов к формированию творческих способностей, наблюдается неустойчивый интерес к формированию творческих способностей и, самое главное, недостает знаний самих себя, своих возможностей, способствующих формированию творческих способностей.

В ходе эксперимента зафиксирована динамика роста показателей творческих способностей при переходе от средних (9-х) классов к старшим (10–11-м), что объясняется не только возрастными особенностями школьников, но и постепенным усложнением процесса обучения и увеличением творческих заданий от класса к классу. Однако менее всего развиты рефлексивный и продуктивный компоненты структуры творческих способностей, что говорит о практической неразвитости способности к осмыслению и оценке своих действий учащимися, критическому отношению к себе и способности понимать других людей, о неумении осознавать себя субъектом творческой деятельности (табл. 2).

**Уровни сформированности компонентов творческих способностей старших школьников на начальном этапе эксперимента, в %**

Уровни	Компоненты творческих способностей	Классы	
		Экспериментал.	Контрольные
высокий	когнитивный	–	–
	потребностно-мотивационный	–	–
	процессуальный	–	–
	рефлексивный	–	–
	продуктивный	–	–
средний	когнитивный	18,0	20,2
	потребностно-мотивационный	12,4	11,8
	процессуальный	8,7	9,2
	рефлексивный	3,1	4,0
	продуктивный	4,0	5,1
низкий	когнитивный	32,0	31,9
	потребностно-мотивационный	35,1	32,4
	процессуальный	24,2	25,1
	рефлексивный	10,1	10,7
	продуктивный	8,4	9,0

Как у школьников 9-х классов, так и у старших школьников 10–11-х классов не развиты умения ставить и решать новые вопросы, комбинировать, преобразовывать известные средства для решения новых проблем.

Приведенные в табл. 3 данные свидетельствуют о том, что на начало опытно-экспериментальной работы и в экспериментальных, и в контрольных классах существенных различий не наблюдалось. Более половины учащихся старших классов (67,1%) находятся на низком уровне сформированности творческих способностей, треть школьников 10–11-х классов (32,9%) имеют средний уровень сформированности творческих способностей. Высокого уровня практически не достиг никто из экспериментальных и из контрольных групп.

Эксперты отмечали, что не только школьникам 9-х классов, но и старшим школьникам 10–11-х классов сложно выйти за привычные рамки, уйти от стереотипов мышления, высказать свои предположения о решении творческой задачи, а тем более отстаивать их; что часть учащихся предпочитает отмалчиваться на занятиях, опасаясь раскрыться перед одноклассниками и учителем и выглядеть смешными.

**Распределение учащихся по уровням сформированности творческих способностей на начальном этапе эксперимента, в %**

Уровни сформированности	Классы	
	экспериментальные	контрольные
высокий	–	–
средний	32,9	32,6
низкий	67,1	67,4

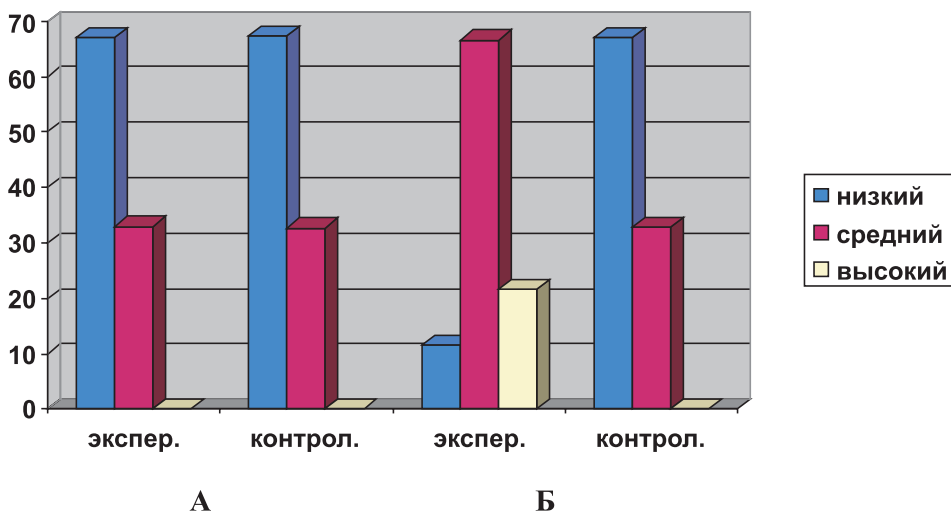
Результаты исходного констатирующего этапа эксперимента отчетливо обозначили недостатки существующей практики и позволили выявить ряд педагогических условий, реализация которых осуществлялась в ходе формирующего эксперимента: определение роли и места интегрированных уроков в формировании творческих способностей старших школьников, разработка и реализация практико-ориентированной модели формирования творческих способностей, обеспечение научно-методического сопровождения процесса формирования творческих способностей.

После проведения формирующего эксперимента большинство учащихся экспериментальных классов повысили свои показатели формирования творческих способностей: на низком уровне осталось 11,6% учащихся старших классов, среднего уровня достигли 66,7% старшеклассников и 21,7% старших школьников оказались на высоком уровне сформированности творческих способностей. Динамика в контрольных группах была не столь существенна, и большинство учащихся осталось на своем уровне развития творческих способностей (табл. 4).

**Динамика сформированности творческих способностей старших школьников по итогам формирующего эксперимента, в %**

Уровни сформированности	Классы	
	экспериментальные	контрольные
высокий	21,7	–
средний	66,7	32,8
низкий	11,6	67,2

Реализация комплекса необходимых педагогических условий способствовала повышению уровня сформированности творческих способностей старших школьников (рисунок), что подтверждается в ходе формирующего эксперимента.



Уровни сформированности творческих способностей старших школьников экспериментальной группы до (диаграмма А) и после (диаграмма Б) формирующего эксперимента (%)

Данные математической обработки результатов опытно-экспериментальной работы позволяют констатировать увеличение показателей уровня сформированности творческих способностей старших школьников, что подтверждает оптимальность и достоверность определенных нами педагогических условий и правомерность выдвинутой рабочей гипотезы.

#### Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Изд. КГУ, 1996. – 566 с.
2. **Лук, А. Н.** Психология творчества / А. Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
3. **Пономарев, Я. А.** Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
4. **Спиркин, А. Г.** О творческой силе человеческого разума / А. Г. Спиркин // Наука и творчество. – 1979. – № 3. – С. 30–42.
5. **Фельдштейн, Д. И.** Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 1999. – 670 с.

А. А. Федорова

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА СПЕЦКУРСЕ ПО НАЧАЛАМ АНАЛИЗА И ИХ ПРИЛОЖЕНИЯМ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В настоящих условиях развития общества процессы обновления содержания образования являются объективной необходимостью. Особую значимость и актуальность приобретает проблема внедрения в школьное математическое образование элементов современной математики, но эти процессы связаны с учебной нагрузкой учащихся, с доступностью и посильностью образования. В связи с этим большое значение приобретает дифференциация обучения, которая в данный момент рассматривается, прежде всего, как средство осуществления профильного обучения.

Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. При этом существенно расширяются возможности выстраиваемой учеником индивидуальной образовательной траектории.

Предъявление к результатам общего образования требований компетентностного подхода предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. Анализ опубликованных материалов по проблемам модернизации показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются компетенции и компетентности.

В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц обновления образования содержатся в работах В. И. Байденко, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, А. А. Карманова, В. А. Кальней, А. М. Новикова, А. В. Хуторского, М. В. Пожарской, С. Е. Шишова и др.

А. В. Хуторской отмечает, что *компетенция* – отчужденное, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

*Компетентность* – совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере.

В рамках компетентностного подхода, как правило, определяются следующие виды компетенций: базовые, функциональные и ключевые. Под базовыми компетенциями понимаются компетенции, отражающие специфику определенной профессиональной деятельности. Функциональные компетенции представляют собой совокупность характеристик конкретной деятельности и отражают набор функций, характерных для данного рабочего места. Таким образом, ключевые компетенции носят наиболее общий характер, универсальны и применимы в разных производственных и жизненных ситуациях.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. поставила перед школой ряд задач, одна из которых – формирование ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования [3].

Согласно А. А. Карманову, ключевые компетенции – это целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся [1].

А. В. Хуторской утверждает, что ключевые компетенции относятся к общему метапредметному содержанию образования, конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения [2].

Хотя на настоящий момент не сложилось общепринятого определения ключевых компетенций, тем не менее, общим для всех определений является понимание их как способности человека справляться с самыми различными задачами.

Цель развития ключевых компетенций: подготовка к выходу на рынок труда компетентного и конкурентоспособного специалиста, имеющего активную, ответственную жизненную позицию.

В современных концепциях развития образования часто подчеркивается, что развитие ключевых компетенций – это дополнение к привычным целям образования.

С учетом целей образования, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности определены следующие группы ключевых компетенций (по А. В. Хуторскому): ценностно-смысловые; общекультурные; учебно-познавательные; информационные; коммуникативные; социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования [2].

*В области математического образования большими возможностями в реализации компетентностного подхода к обучению обладает такая форма дифференцированного обучения как спецкурсы по математике для учащихся*



*старших классов.* Говоря о роли того или иного урока в формировании ключевых компетенций, рассмотрим, какую деятельность в рамках спецкурса учитель может организовать в направлении развития каждой из них.

*Ценностно-смысловые компетенции* обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. В деятельностной форме их суть можно представить как умение формулировать собственные учебные цели: изучение данного предмета вообще, изучение данной темы, выбор темы доклада; умение принимать решение в нестандартной ситуации; осуществлять индивидуальную образовательную траекторию.

В деятельностной форме *общекультурные компетенции* можно описать так: понимание места начал анализа в системе других наук; понимание истории и путей развития начал анализа.

В ходе учебного процесса степень развития *учебно-познавательной компетенции* иногда в значительной степени определяет качество результата. В ее составе можно выделить: умение осуществлять планирование, анализ, рефлексию, самооценку своей деятельности; умение выдвигать гипотезы, оценивать начальные данные и планируемый результат; умение работать со справочной литературой и измерительной техникой; умение оформить результаты своей деятельности; создание целостной картины мира на основе собственного опыта.

В рамках *информационных компетенций* можно выделить следующие виды деятельности: владение способами работы с информацией и с различными источниками информации; критическое отношение к полученной информации; умение применять ИКТ для решения широкого класса задач.

Можно выделить следующие виды деятельности коммуникационного направления: владение формами устной речи; понимание факта многообразия языков, в том числе формальных, а также владение ими на соответствующем уровне; умение работать в группах, искать и находить компромиссы; умение строить общение с представителями других взглядов.

*Социально-трудовые компетенции* входят умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. В деятельностной форме ее можно описать так: осознание наличия определенных требований к продукту своей деятельности; анализ достоинств и недостатков аналогов собственного продукта.

*Компетенции личностного самосовершенствования* направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития. Для их развития эффективны не только уроки, но и возможность проявить себя вне школьной деятельности: создание комфортной здоровьесберегающей среды; создание условий для получения знаний и навыков, выходящих за рамки преподаваемой темы; наличие способности действовать

в собственных интересах (участие в предметных олимпиадах, участие в математических конкурсах).

Ключевые компетенции имеют в своей основе деятельностьную составляющую, но часто вид деятельности нельзя однозначно определить в состав конкретной ключевой компетенции. Например, работа по составлению математической модели и последующее решение задачи требует развития данной предметной компетенции, которая находится на стыке нескольких ключевых: коммуникативной (владение формальным языком, монолог выступления, ответы на вопросы), информационной (владение навыками работы с различными источниками информации), учебно-познавательной (владение техникой решения задач, оформление результатов своей деятельности...), общекультурной (понимание места математического аппарата при решении прикладных задач).

На различных этапах занятия, ученики являются не пассивными слушателями, воспроизводящими действия учителя, а активными участниками процесса познания. Например, рассмотрим задачи, приводящие к понятию производной.

**Пример 1.** Определить среднюю скорость движения тела за промежуток времени

$$2 \leq t \leq 2 + \Delta t,$$

если закон движения задан формулой

$$s = t^2 - t + 1,$$

где  $t$  – время (в секундах),

$s$  – расстояние (в метрах).

Подсчитать среднюю скорость для  $\Delta t = 0,1$  с,  $\Delta t = 0,01$  с,  $\Delta t = 0,001$  с,  $\Delta t = 0,0001$  с. Найти мгновенную скорость в момент  $t_0 = 2$  с.

Учащимся предлагается самостоятельно построить график движения тела, установить связи между величинами, представленными в задаче, составить таблицу полученных в ходе решения результатов, самостоятельно прийти к выводу о том, что при  $t = 2$  со стремлением  $\Delta t$  к 0 средняя скорость  $v_{cp}$  стремится к скорости, равной мгновенной.

**Пример 2.** Пусть в электрической цепи течет постоянный ток. Под постоянным током мы будем понимать количество электричества, протекающее в цепи за единицу времени. Сформулируйте определение переменного тока в момент времени  $t$  и вычислите его, если количество электричества, протекшее в цепи за промежуток времени  $[0; t]$ , равно  $Q(t)$ .

**Пример 3.** Найти мгновенную скорость прямолинейно движущейся точки, если ее координата в момент времени  $t$  выражается формулой

$$x = t^4 + 4t^2 - 2t - 1.$$

После решения ряда таких задач учащиеся самостоятельно смогут сформулировать утверждение, что математическая операция, требуемая для решения рассмотренных задач, одна и та же. После этого можно ввести определение производной.

Когда учитель демонстрирует вывод формулы, ученики выполняют задание по установлению логической последовательности действий. Например, при доказательстве того, что производная алгебраической суммы конечного числа дифференцируемых функций равна такой же сумме производных этих функций, т. е.  $(u+v)' = u'+v'$ .

При рассмотрении практической значимости: найдите производную функции  $y=8x^3+5x-3$ .

При таком построении занятия, учащиеся самостоятельно выбирают уровень вопросов: от стандартных – до наиболее сложных, предполагающих глубокое понимание изучаемого материала.

На уроке, посвященном обучению решению задач, ученики не копируют готовые решения с доски, а занимаются поиском алгоритма решения задач, а затем применяют его самостоятельно.

Как известно, приращение функции  $\Delta f(x)$  отличается от ее дифференциала  $df(x)$  на бесконечно малую величину более высокого порядка, чем  $df(x) = f'(x)\Delta x$ . Поэтому при достаточно малых значениях  $\Delta x$ ,  $\Delta f(x) \approx df(x)$  или  $f(x-\Delta x) - f(x) \approx f'(x)\Delta x$ , откуда  $f(x+\Delta x) - f(x) \approx f'(x)\Delta x$ . Чем меньше  $\Delta x$ , тем точнее формула. Эта формула бывает полезна для приближенных вычислений. [4]

**Пример 4.** Вычислите приближенно  $\sqrt[4]{16,64}$ .

Выведем приближенную формулу для вычисления корней любой степени. Пусть  $f(x) = \sqrt[n]{x}$ , находим

$$f'(x) = \frac{1}{n} x^{\frac{1}{n}-1} = \frac{\sqrt[n]{x}}{nx},$$

тогда

$$\sqrt[n]{x + \Delta x} \approx \sqrt[n]{x} + \frac{\sqrt[n]{x}\Delta x}{nx} \quad \text{или} \quad \sqrt[n]{x + \Delta x} \approx \sqrt[n]{x} \left( 1 + \frac{\Delta x}{nx} \right).$$

Воспользуемся формулой для вычисления корней любой степени  $n$ . В данном примере

$$\sqrt[4]{x + \Delta x} \approx \sqrt[4]{x} \left( 1 + \frac{\Delta x}{4x} \right).$$

Во время самостоятельного решения задач предлагаются многоуровневые карточки, предусматривающие самопроверку решения той или иной задачи; выполнив успешно задания первого уровня, можно перейти к следующему. Деятельность учащихся осуществляется в группах по 3 человека, что позволяет им во время работы консультироваться у более сильных и консультировать тех, кто пока слабее разобрался в данном вопросе.

Вычислите приближенно А)  $\sqrt[5]{255,15}$ ; В)  $\arccos 0,49$ ; С)  $e^{1,05}$ .

Работа на спецкурсе предполагает многоуровневые домашние задания. Например, можно подготовить небольшое сообщение по одной из предложенных тем, демонстрацию того или иного явления или закона, а можно заняться поиском решения творческой или экспериментальной задачи.

**Пример 5.** Резервуар, имеющий форму куба, заполняется водой. Считая, что ребро резервуара равно  $a$ , а скорость заполнения сосуда  $v_0$ , определить скорость повышения уровня воды в резервуаре.

Каждый ученик выбирает и выполняет, то, что ему наиболее доступно на данном этапе саморазвития. Можно выполнить сразу несколько заданий, если данная тема вызвала повышенный интерес.

Например, изменить форму резервуара и составить условие задачи, выполнить решения с оформлением на листе, выполнить резервуар из бумаги в объеме, подставить конкретные значения величин и т. д.

*Таким образом, содержание данного спецкурса направлено на формирование умений и способов деятельности, связанных с решением практических задач, на получение дополнительных знаний, на приобретение образовательных результатов, востребованных в профессиональном образовании и на рынке труда.* При изучении данного спецкурса реализуется компетентностный подход к обучению, т. е. школьники обучаются решать те или иные задачи, излагать, анализировать те или иные соотношения и закономерности, самостоятельно находить информацию, сравнивать те или иные объекты и т. д.

### Библиографический список

1. **Карманов, А. А.** Ключевые компетенции // Журнал Образование. Карьера. Общество. №3 (9). – 2005 г.
2. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – с. 58–64.
3. **Стратегия модернизации содержания общего образования.** Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
4. **Кремер, Н. Ш., Путко, Б. А., Тришин, И. М., Фридман, М. Н.** Высшая математика для экономических специальностей: Учебник и Практикум (части I и II) / под ред. проф. Н. Ш. Кремера. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшее образование, 2007.

Л. И. Кундозёрова, В. В. Заворин

## ОБОГАЩЁННО – ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ОДАРЁННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОПРОФИЛЬНОЙ ГИМНАЗИИ

В общественном сознании начинает формироваться понимание, что переход в век наукоемких технологий невозможен без сохранения и умножения интеллектуального потенциала страны. Это, в свою очередь, привело к существенному усилению интереса к фундаментальным научным разработкам в области педагогики и психологии одаренности: к созданию новых моделей, направленных на выявление психолого-педагогических условий, механизмов развития одаренности, а также к практико-ориентированным исследованиям, практической апробации и внедрению разных методов диагностики, обучения и развития одаренных детей.

Для реализации ведущей идеи успешного развития одаренности школьников разработана концепция воспитания, обучения и развития гимназистов.

*Цель концепции* – создание условий для развития и формирования «самости» одаренной личности, способной к творческому самовыражению, к активной жизненной позиции в процессе самореализации и самоопределения в учебной и профессиональной деятельности. *Задачи концепции:*

1. Воспитание личности, обладающей коммуникативными навыками и высокими адаптивными возможностями на фоне высоконравственных убеждений.

2. Расширение возможности реализации интеллектуальных и творческих талантов, явных и потенциальных задатков обучающихся в социально-значимой деятельности.

3. Развитие самобытности и индивидуального своеобразия возможностей гимназистов в разных видах деятельности как в успешных, так и представляющих потенциал для их раскрытия.

4. Развитие одаренности обучающихся через интеграцию образовательной урочной, внеурочной деятельности и систему дополнительного образования.

Практической реализацией концепции учреждения является программа «Развитие одаренности обучающихся гимназии». *Цель программы* – создание условий для формирования интеллектуальной и творческой индивидуальности одаренных школьников и активной их включенности в социально-значимую деятельность. Одна из важнейших задач – подготовить выпускников гимназии к успешной реализации «самости», интеллектуаль-

ных и творческих способностей как основы нравственного становления в обществе.

Реализация концепции и программы развития обучающихся разных образовательных учреждений, в том числе и гимназии, предполагает разработку и внедрение модели, включающей систему взаимосвязанных элементов. В настоящее время существуют несколько теоретических моделей развития одаренности школьников, определяющих основные параметры, по которым строятся обучающие программы и реализуются педагогические технологии обучения одаренных детей. Перед педагогами, которые воспитывают и обучают одаренных школьников, стоит сложная задача – сохранить и развить индивидуальное, особенное и неповторимое в конкретном ученике, все то, что составляет уникальность его личности.

В педагогике известны подходы к модели развития одаренности обучающихся: «способы учебной работы как личностное образование школьников, где объединяются мотивы, потребности, эмоции и оперативные компоненты» (Ю. В. Сенько); «понимание как личностное построение знания по законам живого образа, что обуславливает необходимость рефлексивной деятельности одаренных обучающихся» (В. П. Зинченко); «возможность проявления себя, ощущения и познания своих способностей как процесс построения индивидуальной системы ценностей» (В. И. Панов) и др. [1].

Наиболее популярные модели развития одаренности детей в педагогике: специальные «элитные» образовательные учреждения (В. В. Громовой); общеобразовательные учреждения на основе дифференцированного, индивидуального и инициированного подходов (Дж. Фримен); учреждения, реализующие углубленное изучение отдельных областей науки в процессе учебной и внеучебной деятельности (Е. И. Щебланова) и в условиях дополнительного образования (Е. А. Ямбург); а также учреждения, организующие процесс обучения на основе модели свободного развития интеллектуально и творчески одаренных школьников (Р. Штейнер) [2; 3; 4; 5].

Изучение и обобщение опыта значительного количества образовательных учреждений разного типа позволило разработать обогащенно – содержательную модель развития одаренности обучающихся, интегрирующую образовательную урочную, внеурочную деятельность и систему дополнительного образования.

Разработка обогащенно – содержательной модели развития одаренности обучающихся в условиях многопрофильной гимназии основывалась на гармоничном отношении «образовательная система – одаренный ребенок» (А. В. Кулемзина), при этом акценты были расставлены: с одаренности ребенка на его личность; с проблем взрослых по поводу одаренности на самих одаренных школьников; с процесса целенаправленного развития психолого-типологических качеств на процесс психолого-педагогичес-



кого сопровождения, создания условий для естественного роста и развития одаренного ребенка, а внутри него – и его одаренности [6].

*Под обогащенно – содержательной моделью авторы понимают создание разносторонней насыщенной среды обучения, воспитания и развития.* Она включает содержание и формы организации обучения и воспитания школьников на основе уплотнения, интеграции, индивидуализации, дифференциации и интериоризации содержания образования в урочное и внеурочное время, систему дополнительного гимназического и негимназического образования, реализующие современные образовательные технологии, инновационные программы и элективные курсы.

*Цель обогащенно – содержательной модели развития одаренности обучающихся – создание организационно-педагогических условий для развития одаренности обучающихся разных групп и возрастных категорий, успешное их самоопределение в обществе.* В соответствии с целью сформулированы задачи, которые необходимо решать в процессе развития одаренности обучающихся разных возрастных категорий в условиях многопрофильной гимназии (табл. 1).

Таблица 1

**Задачи развития одаренности обучающихся разных возрастных групп в условиях многопрофильной гимназии**

1	2
Начальная школа	<ul style="list-style-type: none"> <li>– расширять знаниевый запас по предметам, способствовать раннему изучению иностранного языка, развивать продуктивные приемы и навыки учебной работы;</li> <li>– развивать любопытство и формировать желание учиться, включаясь в разные виды деятельности;</li> <li>– азвивать воображение, креативность, познавательные, эмоционально-волевые, нравственные и эстетические качества личности и способности;</li> <li>– воспитывать стремление к групповой и коллективной деятельности;</li> <li>– формировать активную направленность на создание интеллектуального и/или творческого продукта в сфере своей одаренности</li> </ul>
Основная школа	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развивать высокие интеллектуальные способности и содействовать овладению элементами теоретического мышления, информационными навыками в разных областях и стремлением к систематизации;</li> <li>– развивать активную ненасыщенную познавательную потребность и желание реализовывать себя в разных видах деятельности;</li> <li>– развивать стремление к творческой деятельности, наличие собственных идей и умению их реализовывать, внутреннюю самоуверенность и волю к достижению поставленной цели;</li> <li>– формировать чувство удовлетворенности взаимоотношениями с субъектами окружающей среды;</li> <li>– способствовать активному проявлению себя в разных направлениях деятельности</li> </ul>

1	2
Средняя школа	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развивать высокие интеллектуальные способности и содействовать овладению элементами теоретического мышления, информационными навыками в разных областях и стремлением к систематизации;</li> <li>– развивать активную ненасыщенную познавательную потребность и желание реализовывать себя в разных видах деятельности;</li> <li>– развивать стремление к творческой деятельности, наличие собственных идей и умению их реализовывать, внутреннюю самоуверенность и волю к достижению поставленной цели;</li> <li>– формировать чувство удовлетворенности взаимоотношениями с субъектами окружающей среды;</li> <li>– способствовать активному проявлению себя в разных направлениях деятельности</li> </ul>

*В основу обогащенно – содержательной модели развития одаренности обучающихся в условиях многопрофильной гимназии положены принципы гуманистической педагогики, которые выделены в рабочей концепции одаренности Д. Б. Богоявленской:*

- принцип развивающего и воспитывающего обучения;
- принцип индивидуализации и дифференциации обучения;
- принцип учета возрастных возможностей (природосообразности);
- принцип культуросообразности;
- принцип гуманизма и эмоциональной открытости;
- принцип ориентации на позитивное сотрудничество одаренных школьников со сверстниками и взрослыми;
- принцип активности и самостоятельности (субъектности);
- принцип образовательной потребности;
- принцип деятельностного подхода;
- принцип креативности;
- принцип рефлексивности.

*В обогащенно – содержательной модели реализуются следующие функции: диагностическая; обучающая; стимулирующая; воспитывающая; развивающая; аналитико-корректирующая.*

Все эти функции находятся в тесной интеграции друг с другом и их невозможно представить ни параллельно существующими, ни следующими друг за другом. Вышеперечисленные элементы представлены в обогащенно – содержательной модели развития одаренности обучающихся в условиях многопрофильной гимназии.

Содержание обучения, воспитания школьников, направленное на развитие их одаренности реализуется на всех ступенях обучения в гимназии с применением современных образовательных технологий: здоровьесберегающие технологии (Э. М. Казин, Л. А. Никитина, Б. Н. Никитин); информационно – коммуникационные технологии (В. Полат); проектная

деятельность (М. М. Поташник); использование исследовательского метода в обучении (Л. В. Занков); технология индивидуализации и дифференциации обучения (И. Унт, А. С. Границкая, В. Д. Шадриков). При этом, в начальной школе приоритетными являются развивающее обучение (Л. В. Занков) и технология игрового обучения (Б. Н. Никитин). В основной и средней школах: проблемное обучение (ИЛ. Лернер, М. А. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь, Ч. Куписевич); разноуровневое обучение (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин); лекционно-семинарско-зачетная система обучения (П. П. Блонский, В. А. Сластенин); технология модульного и блочно-модульного обучения (Ч. Куписевич); технология развития «критического мышления» и творческих способностей (М. А. Матюшкин, А. В. Хуторской); технология коллективного способа обучения (В. К. Дьяченко); технология встречных усилий (Н. П. Капустин); технология обучения в сотрудничестве (Ш. А. Амонашвили, И. С. Якиманская); технология «Попс-формула» (Д. Маккойд-Мэйсон); система инновационной оценки «портфолио» (С. В. Кульневич, Н. Е. Щуркова).

С учетом новообразований возрастного развития личности школьников разработаны и реализуются инновационные образовательные программы и элективные курсы на основе обогащения, уплотнения, интеграции, индивидуализации, дифференциации и интериоризации содержания образования в урочное время, которые представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Реализация инновационных образовательных программ и элективных курсов**

1	2
Начальная школа	Согласно государственного образовательного стандарта реализуются следующие программы по предметам общеобразовательного цикла: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Программа по русскому языку (1–4 классы) по системе Л. В. Занкова.</li> <li>2. Программа по литературному чтению (1–4 классы) по системе Л. В. Занкова.</li> <li>3. Программа по математике (1–4 классы) по системе Л. В. Занкова.</li> <li>4. Программа курса обучения по английскому языку «Enjoy English» (2–4 классы).</li> <li>5. Программа по интегрированному курсу «Мы и окружающий мир» (1–4 классы) по системе Л. В. Занкова.</li> <li>6. Музыка 1–8 классы по системе Д. Б. Кабалевского.</li> <li>7. Изобразительное искусство и художественный труд (1–4 классы) по системе Б. М. Неменского.</li> <li>8. Программно-методический комплекс по информатике (2–4 классов) по системе Н. В. Матвеевой.</li> <li>9. Программа по трудовому обучению для 1–4 классов по системе Н. А. Цирулик.</li> <li>10. Комплексная программа по физическому воспитанию (1–11 классы) под ред. В. И. Ляха.</li> </ol>

1	2			
	<p>С целью развития одаренности обучающихся реализуются следующие факультативы:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Экологическая программа «Природа и мы» (2–3 классы) Н. В. Кашникова.</li> <li>2. Краеведческая программа «История Кузбасса» (3–4 классы) Л. И. Кравцова.</li> <li>3. Здоровьесберегающая программа «Основы безопасности и жизнедеятельности» (1–4 классы) К. А. Малькова.</li> </ol> <p>По предметам гуманитарного, физико-математического и естественно – научного циклов реализуются следующие программы базового компонента государственного образовательного стандарта:</p> <table border="1" data-bbox="313 641 1181 939"> <tr> <td data-bbox="313 641 713 939"> <p>Гуманитарный профиль: Русский язык Литература Иностранный язык Естественно-научный профиль: Химия Биология</p> </td> <td data-bbox="713 641 1181 939"> <p>Физико-математический профиль: Математика Физика Социально-экономический профиль: Математика Обществоведение Экономика География Право</p> </td> </tr> </table>		<p>Гуманитарный профиль: Русский язык Литература Иностранный язык Естественно-научный профиль: Химия Биология</p>	<p>Физико-математический профиль: Математика Физика Социально-экономический профиль: Математика Обществоведение Экономика География Право</p>
<p>Гуманитарный профиль: Русский язык Литература Иностранный язык Естественно-научный профиль: Химия Биология</p>	<p>Физико-математический профиль: Математика Физика Социально-экономический профиль: Математика Обществоведение Экономика География Право</p>			
Основная школа	С целью развития одаренности гимназистов реализуются следующие программы школьного компонента государственного образовательного стандарта:			
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Французский язык (6–9 классы) А. Я. Трифонова</li> <li>2. Немецкий язык (6–9 классы) Л. С. Реброва</li> <li>3. Занимательная физика (5 класс) Р. И. Белоконь.</li> <li>4. Занимательная физика (6 класс) В. М. Яковлев</li> <li>5. Занимательная химия (7 класс) Е. П. Агафонова</li> <li>6. Занимательная и увлекательная математика (5–6 классы)</li> <li>7. Культура речи и русский язык (9 класс) О. В. Гордеева</li> <li>8. Информационные технологии (8–9 классы) Н. А. Комарова</li> </ol>			
Средняя школа	<p>Дополнительно к базовым программам для обучающихся профильных классов согласно базового учебного плана 2004 года включены следующие элективные курсы на основе регионального школьного компонента:</p> <table border="1" data-bbox="313 1413 1181 1802"> <tr> <td data-bbox="313 1413 713 1802"> <p>Гуманитарный профиль: 1. Английский язык 2. Немецкий язык 3. Французский язык 4. Литература Кузбасса 5. История Кузбасса 6. Русский язык 7. Основы журналистики 8. Речевая культура жителей Новокузнецка 9. Анализ художественного текста</p> </td> <td data-bbox="713 1413 1181 1802"> <p>Физико-математический профиль: 20. История арифметики 21. Увлекательная физика 22. Информатика и ИКТ 23. Русское правописание 24. Немецкий язык 25. Французский язык 26. Астрономия 27. Анализ технического текста Социально-экономический профиль: 28. Право 29. Мир экономики в Кузбассе</p> </td> </tr> </table>		<p>Гуманитарный профиль: 1. Английский язык 2. Немецкий язык 3. Французский язык 4. Литература Кузбасса 5. История Кузбасса 6. Русский язык 7. Основы журналистики 8. Речевая культура жителей Новокузнецка 9. Анализ художественного текста</p>	<p>Физико-математический профиль: 20. История арифметики 21. Увлекательная физика 22. Информатика и ИКТ 23. Русское правописание 24. Немецкий язык 25. Французский язык 26. Астрономия 27. Анализ технического текста Социально-экономический профиль: 28. Право 29. Мир экономики в Кузбассе</p>
<p>Гуманитарный профиль: 1. Английский язык 2. Немецкий язык 3. Французский язык 4. Литература Кузбасса 5. История Кузбасса 6. Русский язык 7. Основы журналистики 8. Речевая культура жителей Новокузнецка 9. Анализ художественного текста</p>	<p>Физико-математический профиль: 20. История арифметики 21. Увлекательная физика 22. Информатика и ИКТ 23. Русское правописание 24. Немецкий язык 25. Французский язык 26. Астрономия 27. Анализ технического текста Социально-экономический профиль: 28. Право 29. Мир экономики в Кузбассе</p>			

1	2
10. Рекламное дело в Новокузнецке 11. Право Естественно-научный профиль: 12. Развитие медицинской генетики в Кузбассе 13. Основы промышленной экологии 14. Экологические проблемы воздушного бассейна Кузбасса 15. Экологические и бытовые проблемы жителей Кузбасса. 16. Математика в лицах 17. Физика в лицах 18. Русское правописание 19. Анализ текста	30. Маркетинг и предпринимательство 31. Математические основы информатики 32. Математическая статистика 33. Прикладная математика 34. Дифференциация и регионализация пространства 35. Факторы регионализации 36. Русское правописание 37. Кузбасс в свете общественных наук. 38. Немецкий язык 39. Французский язык

*С учетом возрастных групп развития одаренности школьников предполагалась реализация следующих форм организации урочной деятельности обучающихся, представленных в табл. 3.*

Таблица 3

**Формы организации развития одаренности школьников  
в условиях многопрофильной гимназии**

1	2	3
Начальная школа – уроки-фантазии, – уроки-погружения, – уроки – ролевые игры, – уроки-дилеммы, – уроки-изложения, – уроки-экскурсии, – уроки-выставки, – уроки-соревнования, – уроки творчества, – уроки-спектакли, – бинарные уроки, – сюжетные уроки, – компьютерные уроки, – уроки – «Звездный час», – уроки-КВНы, – уроки – «Что, где, когда?», – уроки – «Угадай мелодию»,	Основная школа – видео-уроки, – уроки – видео-путешествия, – уроки-дискуссии, – уроки с запланированными ошибками, – уроки по заявкам учеников, – уроки – игра в действии, – уроки-диспуты, – уроки – панорамы, – уроки-парадоксы, – уроки-перспективы, – уроки-поиски, – уроки решения проблем, – уроки-проектирования – уроки исследования, – уроки – «круглые столы»,	Средняя школа – совершенствование обучения за счет регионализации образования, – лекции-визуализации, – уроки провокация, – уроки по заявкам учеников, – уроки вдвоем, – уроки – лабораторные работы, – уроки – проблемные лекции, – уроки – демонстрационный эксперимент, – уроки-эксперименты, – уроки конструирования понятий, правил гиперспектив, – уроки-семинары

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>– уроки – «Как стать миллионером?»</li> <li>– уроки – «Почемучки»,</li> <li>– уроки – «Умники и умницы»,</li> <li>– уроки «Счастливый случай»,</li> <li>– уроки – «Логические игры»,</li> <li>– уроки «Путешествия в страну знаний и смекалки»,</li> <li>– уроки – «Слабое звено»,</li> <li>– уроки – «Поле чудес»,</li> <li>– уроки – «Морской бой»,</li> <li>– уроки – детективы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уроки – творческие отчеты,</li> <li>– уроки – мозговой штурм,</li> <li>– уроки с использованием методов творческого решения изобретательных задач,</li> <li>– уроки-сочинения,</li> <li>– уроки-практикумы,</li> <li>– уроки-блоки,</li> <li>– компьютерные уроки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уроки-конференции,</li> <li>– уроки с использованием дистанционных форм обучения,</li> <li>– уроки с использованием разных пакетов компьютерных программ,</li> <li>– уроки – деловые игры,</li> <li>– уроки – «суды»,</li> <li>– уроки – профессиональные пробы,</li> <li>– бинарные уроки,</li> <li>– компьютерные уроки</li> </ul>

Важной составляющей наполнения обогащенно – содержательной модели развития одаренности обучающихся с учетом их возрастных особенностей является содержание и формы организации обучения и воспитания школьников во внеурочное время, представленные в табл. 4.

Таблица 4

**Содержание и формы организации обучения и воспитания школьников во внеурочное время**

Наименование содержания и форм организации внеурочной деятельности обучающихся	
1	2
Начальная школа	<p>1. Факультативные занятия по предметам:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– занимательная математика,</li> <li>– занимательный русский язык,</li> <li>– окружающий мир,</li> <li>– развитие речи.</li> </ul> <p>2. Воспитательные мероприятия:</p> <p>парад знаний с вручением звания «Почетный академик». День знаний. Праздник первого звонка. Посвящение в гимназисты. Конкурсы проектов – «Мой класс», «Мама, папа, я», «Я – волшебник!». Праздники: «День защитника Отечества», «День Победы», «День защиты детей», «День эрудитов», «День здоровья», «Мама, папа, я – спортивная семья», «За здоровый образ жизни», «Путешествие в осеннее царство», «Праздник труда», «В мире красок и мелодий», «День фантазера», «Дочки матери», «День смеха», «День вежливости», «Хеллоуин», «Поиск лидера», «Осенний кросс», «Веселые старты», «Творческая гостиная», «Город мастеров», «Самые обычные – необычные», «Будущий художник». Турниры: «Разноцветный марафон – «Золотой», «Снежный», «Изумрудный». Игра-путешествие «Богатырские заставы: сила, удаля, ловкость». Конкурс «Классные КОМПашки», конкурс социальных проектов «Твори добро». Марафон «Одиссея разума» и гимназический день науки</p>



1	2
Основная школа	<p>1. Факультативные занятия по предметам:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– иностранный язык (второй – французский или немецкий),</li> <li>– русский язык,</li> <li>– литература,</li> <li>– математика,</li> <li>– экономика,</li> <li>– география,</li> <li>– биология,</li> <li>– естествознание,</li> <li>– химия,</li> <li>– МХК.</li> </ul> <p>2. Курсы предпрофильной подготовки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Образование и карьера»,</li> <li>– «Рекламное дело»,</li> <li>– «Твой профессиональный выбор»,</li> <li>– «Основы журналистики».</li> </ul> <p>3. Воспитательные мероприятия:</p> <p>конкурсы: литературный, «Эрудит года», социальных проектов «Город в котором мы будем жить» и «Твори добро»; исследовательская деятельность по предметам; праздники: «День гимназиста», «Праздник чести гимназии», «Дарить талант». «День Победы», «Молодежь против наркотиков», «Мастерская слова и дела». «День-ерундень», «День учителя», «Интернет и творчество», «День самоуправления», «Президентский совет», лыжные гонки, спортивные эстафеты; марафон – «Одиссея разума», гимназический день науки</p>
Средняя школа.	<p>1. Элективные курсы проектной и исследовательской деятельности по выбору с привлечением специалистов вузов:</p> <p>Техническое программирование (СибГИУ),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Математический анализ (КузГПА),</li> <li>– Журналистика (КузГПА),</li> <li>– Экономика (НФИ КемГУ).</li> </ul> <p>2. Воспитательные мероприятия:</p> <p>«Посвящение в старшекласники», «Звезда гимназии», Пролог к научно-практической конференции, «Последний звонок», выездные лагеря – «Интеллект» (11 классы) и «Экономическая школа» (10 классы), конкурсы экологических проектов (10 классы), праздники: «День матери», «День Победы». «Святки», «Масленица», «Звезды и таланты», «День Конституции РФ», «День призывника», «Туристический слет», «Военно-полевые сборы», «День Святого Валентина», «Рыцарский турнир», «День-ерундень». «Юморикон», «Юный ученый», «День учителя», «День самоуправления», «Совет старшекласников», «Богатырские игры», «Весенние старты», «Талант и будущая профессия», «Достижения юных», марафон «Одиссея разума», конкурс социальных проектов «Твори добро», гимназический день науки</p>

Дополнительное обогащение воспитательно-образовательной среды гимназии, направленной на развитие одаренности школьников, предполагало

проведение общегимназических и районных мероприятий: районные олимпиады и научно-практические конференции, научные общества, предметные брейн-ринги, интеллектуальные марафоны, конкурсные программы, путешествия по предметам, экологические праздники, олимпиады, предметные недели, экскурсии, КВН и др.

Включенности гимназистов разных возрастных категорий в приоритетные для их вида одаренности направления деятельности способствовали дополнительные образовательные программы, организованные по желанию и с учетом интереса обучающихся и реализуемые на возмездной основе в условиях функционирования гимназии в режиме полного дня, которые представлены в табл. 5.

Таблица 5

**Дополнительные образовательные программы, реализуемые в гимназии на возмездной основе**

<b>Ступени образования</b>	<b>Наименование реализуемых дополнительных образовательных программ</b>	
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Начальная школа	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Я и мое здоровье» (1 -4 классы),</li> <li>– «История Кузбасса» (3–4 классы)</li> <li>– «Наглядная геометрия» (3–4 классы)</li> <li>– «Народная культура» (1–4 классы)</li> <li>– «Мир экономики» (1–4 классы)</li> <li>– Ритмика» (1–4 классы)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– «Современный эстрадный танец» (1–4 классы)</li> <li>– «Изобразительное искусство и художественный труд» (1–4 классы)</li> </ul>
Основная школа	<ul style="list-style-type: none"> <li>Программы по русскому языку:</li> <li>– «Развитие речи» (5–7 классы)</li> <li>– «Занимательный русский язык» (6 класс)</li> <li>– «Трудные случаи орфографии» (6 класс)</li> <li>– «Лингвистический анализ художественного текста» (7 класс)</li> <li>– «Комплексный анализ художественного текста» (8–9 класс)</li> <li>– «Сочинения разных жанров» (9 класс)</li> <li>– «Трудные вопросы орфографии и пунктуации» (9 класс)</li> <li>Программы по литературе:</li> <li>– «Выразительное чтение» (5 класс)</li> <li>– «Художественный мир стихотворения» (6 класс)</li> <li>– «Тайны поэтического мастерства» (5 класс)</li> <li>– «Теория и практика сочинений разных жанров» (9 класс)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Программы по обществознанию:</li> <li>– «Общество и я» (5 класс)</li> <li>– «Основа правовых знаний» (8 класс)</li> <li>– «Граждановедение» (9 класс)</li> <li>Программы по географии:</li> <li>– «Эрудит в географии» (6 класс)</li> <li>– «Занимательная география» (7 класс)</li> <li>– «География Кемеровской области» (8 класс)</li> <li>– «Региональные проблемы Кузбасса» (9 класс)</li> <li>Программы по физике:</li> <li>– «Решение качественных и экспериментальных задач» (6–7 классы)</li> <li>– «Занимательная физика» (8 класс)</li> </ul>

1	2	3
	<p>Программы по иностранному языку:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Учимся говорить по-английски» (5 класс)</li> <li>– «Путешествие по США» (6 класс)</li> <li>– «Читаем английскую литературу» (7 класс)</li> <li>– «Практическая грамматика английского языка» (7 класс)</li> <li>– «Практическая грамматика английского языка» (9 класс)</li> <li>– «Английская литература» (9 класс)</li> </ul> <p>Программы по математике:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Решение конкурсных задач» (5 класс)</li> <li>– «Избранные вопросы математики» (6 класс)</li> <li>– «Занимательная геометрия» (7 класс)</li> <li>– «Простейшие задачи аналитической геометрии на плоскости» (8 класс)</li> <li>– «Практикум по решению нестандартных задач» (8 класс)</li> <li>– «Нестандартные методы решения уравнений и неравенств» (9 класс)</li> </ul> <p>Программы по информатике:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Конструирование и моделирование в графическом редакторе» (5 класс)</li> <li>– «Занимательный OVA81C» (6 класс)</li> <li>– «Мультимедийные презентации» (7 класс)</li> <li>– «HTML-конструирование WEB-странин» (9 класс)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– «В мире классической механики» (9 класс)</li> </ul> <p>Программы по химии:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Занимательная химия» (7 класс)</li> <li>– «Химия в алгоритмах» (8 класс)</li> <li>– «Способы решения задач по химии» (9 класс)</li> </ul> <p>Программы по биологии:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Удивительные организмы» (5 класс)</li> <li>– «Природа Кузбасса» (6 класс)</li> <li>– «Физиология животных» (7 класс)</li> <li>– «Практикум по анатомии, физиологии и гигиене человека» (8 класс)</li> <li>– «Основы психологии» (9 класс)</li> </ul> <p>Программы по экономике:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Семь шагов в мир экономики» (5–8 классы)</li> <li>– «Мир экономики» (8–9 классы)</li> </ul> <p>Программы по истории:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «История в лицах» (6 класс)</li> <li>– «От Руси Московской к России имперской» (7 класс)</li> <li>– «Россия и мир. XIX век» (8 класс)</li> <li>– «Россия и мир XX век» (9 класс)</li> </ul>
Средняя школа	<p>Программы по русскому языку:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «От фонетики до синтаксиса» (10 класс)</li> <li>– «Современный русский язык и культура речи» (10 класс)</li> <li>– «Трудные случаи орфографии и пунктуации» (10 класс)</li> </ul> <p>Программы по литературе:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Анализ художественного текста» (10 класс)</li> <li>– «Пути развития лирики, эпоса и драмы в русской литературе 18–21 веков» (11 класс)</li> </ul>	<p>Программы по географии:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Размещение предприятий в условиях рыночной экономики» (10 класс)</li> <li>– «Общее землеведение» (11 класс)</li> </ul> <p>Программы по биологии:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Макроэволюция основных систематических групп организмов» (10–11 классы)</li> </ul>

1	2	3
	Программы по иностранному языку: – «Речевой этикет в английском языке» (10 класс) Программы по математике: – «Элементарная математика» (10 класс) – «Конкурсные задачи по математике» (11 класс) Программы по истории: – «Проблемные вопросы истории» (10–11 классы) Программы по обществознанию: – «Человек и общество» (10 класс) – «Проблемные вопросы обществознания» (11 класс) Программы по химии: – «Избранные главы химии» (10–11 классы) – «Общая химия» (11 класс)	Программы по физике: – «Трудные вопросы физики» (10 класс) – «За страницами школьного учебника» (11 класс) Программы по информатике: – «Графические возможности PASCAL » (10 класс) – «Новые возможности PASCAL» (11 класс) Программы по черчению: – «Инженерная графика. Техническое черчение» (10 класс) – «Инженерная графика. Начертательная геометрия» (11 класс)

Таким образом, эффективной реализации психолого-педагогических условий развития одаренности разновозрастных школьников способствует разработка концепции развития гимназии, практической реализаций которой являются программа воспитания, обучения и развития, организационно-методическая подготовка педагогического коллектива, разработка обогащено – содержательной модели развития одаренности обучающихся в условиях многопрофильной гимназии.

Все это способствует максимальному развитию каждого ученика, предоставлению возможностей креативного, активного и свободного выбора различных направлений деятельности в коллективе учреждения и в социуме.

В основу обогащено – содержательной модели развития одаренности обучающихся положены принципы гуманистической педагогики и общие принципы обучения: развивающего и воспитывающего обучения, индивидуализации и дифференциации, учета возрастных возможностей (природосообразности), культуросообразности, гуманизма и эмоциональной открытости, ориентации на позитивное сотрудничество, активности и самостоятельности (субъектности), образовательной потребности, деятельности, креативности и рефлексивности.

### Библиографический список

1. Пидкасистый, П. И., Чудновская В., Психолого-педагогические основы развития одаренности учащихся: Программа. – М.: Пед. общество России, 1999.

2. **Громовый, В. В.** Элитная школа // Одаренный ребенок. – 2005. – №1. – С. 12–15.
3. **Щебланова, Е. И.** Трудности в учении одаренных школьников // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 132–145.
4. **Фримен, Дж.** Одаренные дети и их образование: обзор международных исследований // Иностранная психология. – 1999. – № 11.
5. **Сластенин, В. А., Чижаква, Г. И.** Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Изд. центр. Академия, 2003. – 192 с.
6. **Кулемзина, А. В.** Принципы педагогической поддержки одаренных детей // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 27–32.

РАЗДЕЛ VIII  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

---

УДК 383

*Е. Д. Кукушкина*

**ИЗ ИСТОРИИ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ.  
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
А. Г. РЕШЕТНИКОВА**

Андрей Гордеевич Решетников, гравер, книгоиздатель и поэт-любитель, бывший служитель Матрены Павловны Салтыковой, поместил на фронтисписе одной из самых известных своих книг, изданной в 1791 г., необычное для того времени посвящение: «Трудолюбивым моим соотечественникам всеусерднейшее приношение». У этой книги длинное название: «Любопытный художник и ремесленник, или записки, касающиеся до разных художеств, рукоделия, составов и до некоторых экономических, поваренных и садовых работах (так! – Е. К.), по которым всякой сам собою без затруднения удобным образом составляет разные к тому смешания, и делать многия любопытныя художества и работы может без всякого показания, собранныя как из практического оных употребления, так и из достоверных записок <...> со многими рисунками, на которых изображены до тех художеств принадлежащие инструменты».

Составитель книги чутко уловил требования времени и книжного рынка. Первое пособие по изобразительному искусству на русском языке – труд немецкого теоретика живописи и гравера Иоганна Даниеля Прейслера (1666–1737) «Основательные правила или Краткое руководство к рисовальному художеству» (ч. 1–3. В переводе И. К. Тауберта) было напечатано еще в 1734 г. Академия наук, издавшая книгу, в январе 1735 г. обратилась в Сенат с просьбой способствовать ее распространению, как через магазины, так и в школах «для всенародной учащимся пользы». Книга с параллельными текстами на русском и немецком языке излагала правила, как композиционно располагать рисунки, ориентируясь на горизонтальные и вертикальные линии, и давала их образцы. Это пособие долго оставалось единственным в своем роде, по нему учился рисовать М. В. Ломоносов [9, с. 135–136]. Прошло почти тридцать лет, прежде чем появилось руководство для художников, написанное русским автором, рисовальным мастером Московского университета М. Я. Некрасовым «Краткое наставление к рисовальной науке в пользу Российского юношества» (М., 1760).



«Наставление» Некрасова предназначалась для тех молодых «охотников», кто намерен быстро и без особых трудов обучиться рисовальному делу. Книга Прейслера, по мнению Некрасова, для этого не подходит: хотя она «изъяснена довольными правилами и рисунками, однако для своей обширности благородным детям представляется в науке предлительною, а особливо благородным девицам в рассуждении некоторых мускулов скучна и отвратительна». Некрасов сообщал в «Предуведомлении», что собрал свою книгу «из разных авторов» и что его труд состоит только в том, что он «всячески старался, во-первых, правила сократить и тем облегчить скучный труд учащихся, потом описать их яснее и вразумительнее, чтобы большею удобностию заохотить детей российских». Позже он составил и другие пособия для художников: «Краткое руководство к рисовальной науке для цветов и узоров» (М., 1764) и «... для ландшафтов» (М., 1766). Эти книги свидетельствовали о распространении методов и приемов обучения, которые теоретически обосновал Я. А. Коменский (1592–1670). Они широко распространились в европейских странах и через переводные пособия и руководства постепенно входили в российскую педагогическую практику.

С некоторыми трудами Коменского в России были знакомы с конца XVII в.. Общие места с его «Великой дидактикой» отмечены в произведениях Симеона Полоцкого «Обед душевный» и «Вечера душевная». «Мир в картинках» Коменского повлиял на К. Истомина при создании иллюстрированного «Букваря» [5, с. 78]. Сочинения Коменского были известны многим деятелям петровского времени. Его книги входили в состав библиотек Ф. Прокоповича, дипломата А. А. Матвеева, М. В. Ломоносова. Но лишь во второй половине XVIII века, с распространением в России наук и искусств, учение Коменского стало актуальным. Одно из самых популярных его произведений «Видимый свет» с 1768 по 1793 г. издавалось в России шесть раз (петербургские издания под названием «Зрелище вселенная...»). В подготовке некоторых изданий принял участие известный педагог Ф. И. Янкович де Мириево. По Уставу народных училищ Российской империи 1768 г. эта книга была введена в качестве основного пособия для изучения иностранных языков. В предисловии к первому русскому изданию переводчик книги профессор московского университета И. М. Шаден противопоставляет «основательные наставления» Коменского педагогическому методу Ж. Ж. Руссо, описанному им в романе «Эмиль». По мнению Шадена, воспитательная теория Руссо не имеет универсального характера: она «на определенные обстоятельства и отношения сего или того государства или с трудом или совсем годиться не может». Коменский же учит, «как самым легким образом и способом чрез вещи чувствам подлежащие не только ум просвещать и распространять, но и остроумие в детях от времени до времени изощрять и умножать должно». В 1773 г. Собрание, старающееся о переводе иностранных книг, издало в переводе с немецкого языка книгу Коменского

«Свет, зримый в лицах...» (переводчик И. Хмельницкий). Каждая из 100 статей книги (Солнце, Луна, Дождь, Дерево, Луг и др.) была иллюстрирована гравюрой и имела краткий стихотворный комментарий.

Первый русский перевод «Великой дидактики» Коменского появился в России только в последней трети XIX в. (1875–1877 гг.). Однако психологически обоснованные принципы и приемы легкого и скорого обучения, сформулированные в этом трактате: наглядность, постепенность, последовательность, обучение не через теорию, а через практику, идея «пансофии» (обучение всех и всему), подражание образцам, воздействие на ученика через различные органы чувств, требования легкости обучения и умственного удовольствия от него [10, с. 206–222] вошли в педагогическую практику значительно раньше. В XVIII в. в России появилось множество популярных руководств по различным отраслям знаний – от физики и геометрии до ружейной охоты и птицеводства, в той или иной степени учитывающих идеи Коменского. «Кому не известны методы Комения, Базедова и многих других великих мужей, столько же заслуживающие особое название, как и метод Сократа, сего великого знатока человеческой души и практического учителя?» – писал Н. И. Новиков в статье «О сократическом способе учения», опубликованной в Прибавлениях к «Московским ведомостям» за 1784 г. (№ 56–59) как дополнение к его трактату «О воспитании и наставлении детей» [7, с. 194]. Упомянутый Новиковым Иоганн Бернхард Базедов (1723–1790), немецкий педагог, используя идеи Я. А. Коменского, Дж. Локка и Ж. Ж. Руссо, критиковал школу за схоластику и отрыв от жизни.

В своем пособии для начинающих художников Решетников воспроизвел некоторые учебные рисунки из трудов И. Д. Прейслера [8, с. 21, 22, 23] и М. Я. Некрасова [8, с. 19, 23, 24]. Однако объемную книгу Решетникова (с. 478) отличает разнообразие и универсальность содержания, последовательность в изложении материала. Читатель мог узнать не только о том, как рисовать различные части тела, но и о грунтовке холста, о составлении красок, изготовлении олив и лаков разного назначения, о лакировании и крашении мебели, о золочении, об искусстве миниатюрной живописи, печатании эстампов, о крашении в разные цвета, изготовлении игральные карт и даже о работе кондитера с рецептами разных блюд. В Предуведомлении составитель писал: «Намерен я уведомить любопытствующих о начале, продолжении и о конце известных мне рукоделий и художеств, из которых большая часть испытана мною на самом деле, к чему с малолетства моего имел я склонность и охоту, и все полагал в том свое удовольствие, чтоб общаясь между художниками, рассматривать и замечать весь порядок из дел...».

У книги Решетникова есть еще одно важное отличие от аналогичных изданий, появившихся в конце XVIII в. [3; 11]. В ней уделяется большое внимание книжной архитектонике. Решетников использует различные заставки и концовки, линейки, красочные заглавные буквы. Текст книги

набран крупным прямым шрифтом, удобным для детского чтения, заголовки выделены курсивом. Одним из первых Решетников использует колонтитулы с названием глав.

«Любопытный художник» богато иллюстрирован. Но фронтиспise Решетников поместил гравюру и четверостишие собственного сочинения о пользе наук и искусств:

В совете так своим Господь определил,  
Чтоб мудрым человек чрез науки был,  
С наукой так же б знал художества, искусства,  
Чем восхищаются всех благородных чувства.

Гравюра изображала молодых людей за различными занятиями: чтением, игрой на лютне, рисованием, работой с циркулем и астролябией. Она давала опору воображению читателя, подготавливала его к усвоению книжного материала. Другие иллюстрации (всего из 23) знакомили его с атрибутами рисовального мастерства (палитра, шпатель, кисти), изображали художника, работающего с помощью различных инструментов. Короткие стихотворения в составе гравюр – характерная черта изданий Решетникова.

Книга Решетникова заинтересовала читателей. Среди ее многочисленных подписчиков значатся гр. К. Н. Разумовский, гр. А. Г. Орлов-Чесменский, кн. П. Н. Трубецкой, московский купец Гаврила Юрьевич Венецианов, отец будущего живописца Алексея Гавриловича Венецианова (1780–1847), в то время 11-летнего мальчика.

Свое отношение к методам воспитания и обучения детей, во многом совпадающее с идеями Коменского, Решетников сформулировал в предисловии к книге «Детской гостинец, или четыреста девяносто девять загадок с ответами, <...> взятых как из древней, так и новейшей истории и из всех царств природы...» (М., 1794). По его мнению, книга, «источник просвещения и истинного удовольствия», в руках неумелых педагогов становится источником «скуки и горести»: «Взойдите только куда-нибудь, где учатся дети, и где не знают способа, как учить, вы услышите там вопль и слезы». Учение должно быть привлекательным для ребенка, питать детское любопытство. Педагогам следует «знать склонности дитяти и способности его, уметь делать в упражнениях разность». Следует уважительно относиться к ребенку: «Какие бы младенец ни делал вопросы, не должно ни одного оставлять с небрежением и не позволять, чтобы ими шутили».

В 1790-е годы Решетников составил около десяти учебных пособий, в которых учитывались педагогические принципы, разработанные Коменским. Книга «Новый способ, или Новейшая азбука для научения детей по правилам грамматическим российскому и французскому чтению, письму, арифметике, географии, рисованию и нотному пению» (М., 1791) содержала

«Предисловие от издателя» с методическими указаниями для родителей и учителей». Открыв «Новую российскую азбуку для обучения детей чтению...» (М., 1795) читатель видел гравюру, помещенную на фронтисписе: дети – мальчик и девочка в сопровождении учителя идут по неровной каменистой дороге к прекрасному замку вдали. Эта картина характерным для того времени набором символов изображала путь ребенка к знаниям, о чем свидетельствовала и подпись к гравюре:

Здесь Просвещение, здесь мать наук живет,  
 Что летом и зимой плод свежий всем дает.  
 Хоть несколько его вкус первый огорчает  
 И скуку тем родит, но после услаждает.  
 Так юность лет щадя, скорей спеши в сей сад,  
 Здесь сыщешь на всю жизнь ты множество усад.

Многочисленные иллюстрации тесно связаны с содержанием книги, которая учила правильному написанию букв и цифр – арабских и римских, показывала образцы «складов», то есть способы, как можно на письме перейти от одной буквы к другой. Это была новаторская для того времени разработка русских художников [1, с. 51]. В раздел правописания включены примечания, учитывающие московское произношение. Представлены образцы писем: поздравительных, одобрительных, благодарственных, а также нравоучительные правила, молитвы, рецепты изготовления чернил разного цвета.

В 1793 г. Решетников, увлеченный педагогическими идеями, выпустил второе, существенно измененное издание своей книги «Басни в стихах и прозе, выбранные из лучших писателей», добавив к двадцати басням издания 1788 г., еще пятнадцать басенных текстов (Ж. Лафонтен, Ф. Хагедорн, М. Г. Лихтвер, И. В. Глейм, Б. Имберт) и придав книге характер учебного пособия: тексты басен даны параллельно на русском и французском языках.

Книгоиздательская деятельность Решетникова, начатая им в 1789 г. с открытием собственной типографии, продолжалась до 1830-х гг. Он печатал пособия по физике, фортификации, земледелию, мифологии, переводные романы, сказки, песенники, драматические произведения, а также сочинения Овидия, Вольтера, Ж. Ф. Мармонтеля, Д. Мильтона. Решетников привлекал заказчиков, обещая им бесплатно гравировать картинку, соответствующую содержанию книги. Так, сочинение П. Захарьина «Путь к благодравию» (М., 1793) содержит 8 гравюр Решетникова.

По роду своей деятельности Решетников был знаком со многими литераторами. Книги, выходящие из его типографии, привлекали к нему новых знакомых. Так, юный Михаил Петрович Погодин, пришедший в типографию

за последней частью романа Ф. Г. Дюкре-Дюмениля «Пальмир и Вольменил», познакомился со «строгим, но добрым» издателем, на протяжении нескольких лет воспитывался в семье Решетникова вместе с его сыном и здесь получил первые навыки литературного труда [2, с. 10–11].

Не получивший систематического образования, но сформировавшийся как личность в эпоху Просвещения и благодаря Просвещению, А. Г. Решетников сам стал служить его идеалам. В статье «Выгоды Просвещения», опубликованной в издаваемом им журнале «Дело от безделья» (1792) он писал: «Опыт многих великих народов доказал, что просвещение и искусства сделали нравы не столь суровыми, предрассудки менее пагубными и народные мнения не столь мучительными. Посредством оных человек хотя и имеет пороки, но не столь опасные, а добродетелями обогащается много полезнейшими» [4, с. 33–34]. Книги, написанные и изданные А. Г. Решетниковым, способствовали достижению тех же целей.

### Библиографический список

1. **Алексеева, М. А.** Михайло Махаев мастер видового рисунка XVIII века. – СПб., 2003.
2. **Барсуков, Н.** Жизнь и труды М. П. Погодина. Т. 1. – СПб., 1888
3. **Басин, Я.** Способ, как в три часа неумеющий может быть живописцем... М., 1789.
4. **Дело от безделья.** 1792. Ч. 4. Сент.
5. **Кишкин, Л. С.** Чешско-русские литературные и культурно-исторические контакты. – М., 1783.
6. **Новиков, Н. И.** Избранные педагогические сочинения. Сост. Н. А. Трушин. Под ред. М. Ф. Шабаровой. – М., 1959.
7. **Решетников, А. Г.** Любопытный художник и ремесленник... – М., 1791.
8. **Сидоров, А. А.** История оформления русской книги. Изд. 2-е. – М., 1964.
9. **Соколов, П.** История педагогических систем. – СПб., 1913.
10. **Урванов, И. Ф.** Краткое руководство к познанию рисования и живописи. – СПб., 1793.

*С. Р. Мижева*

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ  
ПОЛОВ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.  
КАК ОТРАЖЕНИЕ НРАВСТВЕННОГО КРИЗИСА ОБЩЕСТВА**

«Никогда еще, кажется, история не знала такого глубокого кризиса всех сторон воспитательного дела, какую мы наблюдаем на пороге «столетия ребенка». Вопросы физического, умственного и нравственного воспитания подвергается самому решительному и радикальному пересмотру. Прежние авторитарные идеалы дисциплины, послушания, веры быстро рушатся и тускнеют под напором – все более сильным и решительным – индивидуалистических лозунгов свободы, неподчинения и скептицизма. Происходящая на наших глазах «революция детства», требующая полного освобождения его от традиционных уз вмешательства и регламентации все более чувствуется в обостряющихся отношениях между «отцами и детьми», все более расшатывает традиционные основы и всей семейной жизни. Зарождаются и быстро становятся популярными новые идеалы половой нравственности, «эмансипация плоти» смыкает на своем пути все былые преграды, претендуя оздоровить физически и морально самые интимные стороны жизни личности.», – писал Паульсен в своей статье «Современное воспитание и половая нравственность» [3, с. 260].

Кризис полового, нравственного воспитания во второй половине XIX – начала XX вв. обусловлен нравственным кризисом, которое общество переживало в это время.

Начиная, как минимум с XVII в. все цивилизованные процессы в России проходили под влиянием Запада, «цивилизация» воспринималась как европеизация и вестернизация и вызывала прямо противоположные чувства.

Одни видели в этом прогрессивную индивидуализацию и обогащение жизненного мира, а другие – разложение и деградацию. Одни мыслители связывали с европеизацией идею индивидуализации и утончения любовных чувств и переживаний. Другие, например, М. М. Щербатов, наоборот, считали западное влияние развращающим, подрывающим основы исконно русского целомудрия и нравственности [7, с. 147].

Всевластие бюрократического государства и отсутствие чёткого разграничения публичной и частной жизни затрудняло формирование автономных субкультур, являющихся необходимой предпосылкой сексуального, как и всякого другого, плюрализма и терпимости. Отношение к сексуальности в России всегда было политизировано и поляризовано, а реальные проблемы частной жизни при этом нередко терялись.



В русской культуре оппозиция «публичного» и «частного» размыта. Историками и социологами давно отмечена как одна из особенностей русской истории – дефицит того, что по-английски называется «privacy» (интимное, сугубо личное, закрытое от посторонних). Это исторически связано, прежде всего, с длительным существованием крепостного права и сельской общины. На протяжении длительного времени гражданского общества практически не существовало, оно было поглощено деспотическим государством или полностью ему подчинено. Никаких гарантий неприкосновенности частной жизни не было. Социальная незащищенность личности усугублялась жилищной теснотой и скученностью, крестьянская община не допускала закрытости, любые отклонения от общепринятого контролировались и пресекались. Это способствовало формированию особого типа коллективного сознания, получившего название «соборности».

Вторая особенность российской истории состоит в том, что становление цивилизационных форм социально-бытовой жизни, то, что Норберт Элиас называл процессом цивилизации, здесь теснее, чем на Западе, было связано с государственной властью, даже новый этикет и правила приличия здесь обычно внедрялись и контролировались сверху.

Проявление сексуальности у мужчин поощрялась, тогда как женщине обычно отводилась пассивная роль. Буржуазная мораль XIX в. возвела это требование в ранг биологического закона, провозгласив, что женщина по природе своей асексуальна, лишена полового влечения и даже в браке только уступает «низменным» желаниям мужчины. В этих условиях женщина из страха потерять самоуважение и репутацию порядочной должна была не только скрывать, но и подавлять в себе чувственность. Традиционная христианская мораль считали любые телесные проявления грязными, низменными и греховными. С раннего детства приучают не обращать внимание на органы своего тела и ни в коем случае не говорить о них. Особенно строгой моральной цензуре подвергалась нагота и все, что связано с половой сферой. Это приводило к тому, что все связанное с полом отождествлялось в сознании ребенка с «постыдным» и «грязным» и когда в период созревания он начинал интересоваться этой сферой жизни, она ему казалась не имеющей ничего общего с возвышенными чувствами.

Супружеская верность была главной семейной добродетелью, особенно для женщин. Браки заключались рано, по усмотрению родителей. Одним из доводов в пользу ранних браков было сохранение целомудрия. Половую близость, если она имела место, старались держать в тайне, хотя друзья молодых людей часто о них знали. Тем не менее, нравы и обычаи русской деревни никогда не были викторианскими. В целом внебрачные, «незаконные» рождения в дореволюционной русской деревне были сравнительно редки: в конце XIX в. они составляли лишь около 2 процентов, а в целом по Европейской России – 2,5–3% всех рождений. Однако во многих регионах,

особенно на Севере, к добрачным связям и к рождению добрачных детей относительно терпимо. Память о ранних браках была еще повсеместно жива в конце XIX – начала XX вв. Во многих районах они реально существовали в скрытой форме. Отцы сосватывали своих детей – подростков в 12–15 лет, а в 16–17 лет венчали. В южнорусских и западнорусских районах иногда устраивали действительную свадьбу 12–14 – летних подростков со всеми обрядами, кроме брачной ночи.

Браки заключались исключительно по экономическим и социальным мотивам и не были основаны на любви. Установки менялись очень медленно. В 1802 г. Н. Карамзин отметил, что в русском языке появилось «новое слово» – влюбленность. Брак, не теряя своего основного характера социального союза, также становится индивидуально-избирательным, хотя в основном это коснулось привилегированных сословий.

О физиологии секса крестьянские дети, которые жили в тесном контакте с природой, которых не шокировало зрелище спаривания животных и которые прекрасно видели все, что делали их родители, знали гораздо больше позднейших поколений юных горожан. Но натуралистическая философия сексуальности была плохо совместима с романтической образностью. «Крестьяне смотрят на зачатия и рождения по аналогии с животными и растениями, а последние для того и существуют, чтобы плодоносить», – писал о деревне 50–70-х гг. XIX в. священник Ф. Гиляровский, и эта жизненная философия мало изменилась в последующие годы.

Рождаемость, как и детская смертность, были высокими, но ни то, ни другое не было результатом свободного выбора. Дети рождались и умирали по воле Божией. А. Болотов, как за три века до него Мишель Монтень, весьма спокойно повествует о смерти своего ребенка (причем первенца, которыми особенно дорожили): «Оспа... похитила у нас сего первенца к великому огорчению его матери. Я и сам, хотя и пожертвовал ему несколькими каплями слез, однако перенес сей случай с нарочитым твердодушием: философия помогла мне много в том, а надежда... вскоре видеть у себя детей, ибо. жена моя была опять беременна, помогла нам через короткое время и забыть сие несчастье, буде сие несчастьем назвать можно» [1, с. 64].

Точно так же и даже гораздо более жестко рассуждает герой толстовской «Крейцеровой сонаты» Позднышев, осуждающий свою жену за ее чрезмерные переживания по поводу болезней и смерти детей: «Если бы она была совсем животное, она бы так не мучалась; если же бы она была совсем человек, то у нее была бы вера в Бога, и она бы говорила и думала, как говорят верующие бабы: «Бог дал. Бог и взял, от Бога не уйдешь». Она бы думала, что жизнь и смерть как всех людей, так и ее детей вне власти людей, а только во власти Бога, и тогда бы она не мучалась тем, что в ее власти было предотвратить болезни и смерти детей, а она этого не сделала» [2, с. 160].

Функциональное отношение к «бабе», которая была нужна, во-первых, для работы и, во-вторых, для рождения и выращивания детей, проявлялась и в самом ритме супружеской сексуальности. Интенсивность половой жизни в России, как и в доиндустриальной Западной Европе, находилась в тесной зависимости от календаря церковных постов и праздников, за которыми в действительности стоял ритм сельскохозяйственных работ.

О. П. Семенова-Тян-Шанская, изучавшая жизнь крестьян в Рязанской губернии, отмечала, что сожителство мужика с женой зависит от его сытости или голода: «Отъевшийся осенью Иван, да еще после «шкалика», всегда неумерен. А Иван голодный, в рабочую пору например, собственно, не живет с женой» [4, с. 59].

Другой внимательный наблюдатель крестьянской жизни, писатель Глеб Успенский подметил «существование в крестьянском быту желания сохранить женщину для возможно большего количества рабочих дней – желания, чтобы «баба» в трудную рабочую пору «страды» была здорова, не лежала в родах и не была брюхата» [5, с. 186].

Крестьянство было самым многочисленным классом российского общества и выступало хранителем национальных тенденций, поэтому новые тенденции и сексуальной морали и поведения, и что особенно важно, рефлексия по этому поводу зарождались не в деревне, а в городе.

Как и в Западной Европе урбанизация России принесла с собой много нового и породила целый ряд ранее неизвестных проблем.

Наиболее общей тенденцией становления буржуазного общества была плюрализация и индивидуализация стилей жизни и связанное с этим изменение форм и методов социального контроля за сексуальностью. Если феодальное общество подчиняло сексуальность индивида задаче укрепления его семейных, родственных и иных социальных связей, то буржуазная эпоха выдвигает на первый план ценности индивидуально – психологического, личного порядка. Некогда единые, одинаковые для всех нормы религиозной морали расслаиваются, уступая место специфическим кодам, связанным с особым образом жизни того или иного сословия, социальной группы.

Первым, естественно, эмансипировалось дворянство, аристократия. Оно и раньше не особенно считалось с церковными ограничениями. Многие из того, что было для помещика запретным «в своем кругу», оказалось вполне осуществимым с крепостной челядью, и при этом не считалось развратом, так как нравственные нормы поведения воспитывались лишь по отношению к равным к себе.

Примеры помещичьего произвола, садизма, сексуального насилия противостоят которому зависимые люди не могли, подрывали и раскачивали традиционные устои семейного быта. Отмена крепостного права в этом отношении мало что изменила, разве что теперь за сексуальные услуги приходилось платить.

Существенным фактором, подрывавшим нравственные устои общества, был рост социальной мобильности населения. Отхожие промыслы, в которых участвовали миллионы крестьян, надолго отрывали женатых мужчин от семьи, нарушали регулярность половых отношений в браке. Как писал известный гигиенист Дмитрий Жбанков, «многим питерщикам, особенно приходящим домой через 3–5 лет, жена и семья, или, вернее, дом и хозяйство нужны только как обеспечение под старость, когда нельзя будет ходить в Питер, а до тех пор их привязанности и половые требования удовлетворяются в той или иной форме на стороне... Молодая жена не является помехой для отлучки, а напротив, развязывает руки своему мужу, освобождает его от земли и деревни. Для некоторых женщин вся семейная жизнь ограничивается двумя – тремя месяцами» [1, с. 82]. Одних женщин это вынуждало к невольному воздержанию от половой жизни, другие находили утешение во внебрачных связях. Привязанную к телеге, вымазанную дегтем и вываленную в пуху голую женщину, которую мужик вел по деревне в наказание за измену, можно было видеть в русской деревне еще в конце XIX в. М. Горький описывает такой случай в рассказе «Вывод».

Нравы городских фабричных рабочих были гораздо свободнее, но не чище крестьянских. Жилищная скученность, бедность, усугублявшаяся пьянством, оставляли мало возможности для стабильной брачной жизни. Многие женщины были вынуждены прирабатывать проституцией. Нередки были случаи изнасилований. По словам русского юриста А. Ф. Кони, «с городом связаны: преждевременное половое развитие отроков и искусственно вызываемый им разврат юношей, под влиянием дурных примеров товарищей, своеобразного молодечества и широко развитой проституции, а также вредные развлечения, по большей части недоступные сельской жизни. «Половая распущенность», венерические заболевания и детская проституция упоминаются во всех описаниях городского быта второй половины XIX – начала XX вв., причем этому нередко противопоставляли идеализированную «чистоту» и «целомудрие» традиционного крестьянского образа жизни.

Как отмечалось выше, во второй половине XIX в. наблюдается рост численности населения в городах, так как люди хлынули на заработки, а младшее поколение теперь обучалось. За неимением домов дети рабочих снимали дешевые квартиры. Как это влияло на нравственность подростков, отмечалось в журнале «Русская школа» от 1880 г.: «Жизнь общежития протекала, предоставленная самой себе, вырабатывая порой чудовищные формы, которые, в свою очередь, вырабатывались уже из самих обитателей если не окончательно сбившихся с пути людей, то во всяком случае, с избытком снабженных всеми к тому данным, снабженных притом в столь раннем возрасте, 15–16 лет. Запертые в одну комнату без всякого различия возрастов, дети и подростки быстро становились взрослыми в смысле познания пороков, в смысле скорой утраты невинности сердца и чистоты помыслов, в

смысле, наконец, полного растления духа. А это растление доходило до поразительных размеров и бросалось в глаза при первом уже знакомстве с общежитием и его нравами. Не говоря уже про скабрёзные песни и нецензурные анекдоты, в общежитии ходили по рукам те, неизвестно где фабрикуемые, фотографии, на которых изощряют свое сладострастие многих юношей. Этими фотографиями удовлетворяли свою любознательность представители всех возрастов общежития. И это наблюдается ни в каком-либо захолустном учебном заведении, а среди таких подростков, большинство которых года два – три или четыре тому назад прибыло непосредственно из деревень и, быть может, поразило самих обитателей общежития моральным и физическим здоровьем. Наряду с детьми крестьян или городских ремесленников и домашней прислуги в общежитии можно было встретить и сыновей проституток, и сыновей нищих, и ту, наконец бродячую детвору, которая жила, воспитывалась, добывала себе пропитание, а пожалуй, и рождена была «на улице». Каждый вносил сюда привычки и нравы своей группы, каждый делился своим опытом и знанием «жизни», а как кто не дети улицы могли более других похвалиться такого рода познаниями и, следовательно, занять вакантные места «сведущих людей». Они и сообщали общежитию особое направление, которое успешно приравнивалось и обращалось в традицию, встретив себе благоприятную почву и в бесконтрольности общежития, и в покладистости возраста ее обитателей и, наконец, в их уровне развития; даже внешнее по отношению к общежитию среда – среда бессемейной фабричной молодежи – могла сообщить элемент, благоприятный только для развития цинизма и духовного растления».

Серьезное влияние на нравственное состояние общества оказал и кризис семьи. Семья в тот период переживает тяжелый период в своем развитии, приближающий его к опасности его к почти полному разрушению. Лучшим характерным показателем разрушения семьи, основной ячейки общественной жизни, является детская беспризорность, преступность и проституция.

В возникновении детских пороков, как и у взрослых, огромное значение имеет не только прямая нужда, но и соблазны современной капиталистической культуры: дети и взрослые видят театры, кинематографы и т. д.. Там, где семья не в силах противостоять этим соблазнам свою воспитательную и нравственную силу или где ее вовсе нет, там жажда наслаждений и удовольствий, вступающая в тесный союз с нищетой. В массе положение часто принимает совершенно безнадежный характер, так как там господствует совершенно оголенный фактор борьбы за существование, подчиняющий себе всю жизнь семьи. Именно тут семья утрачивает характер нравственного союза, и вместе с тем в ней с необычайной легкостью в пролетарских условиях порывается связь между родителями и детьми. Семья в которой отец и мать работают в дали от детей

и приходят домой – если вообще приходят – в измученном состоянии, нуждаясь в отдыхе и покое, такая семья при скудных средствах, конечно не может создать настоящие поры золотого детства. Нельзя не признать большой справедливости в словах Рюле, утверждающего, что «рай пролетарских детей представляет собой пустынный, лишенный солнца сад, растоптанный и разрушенный вандализмом развивающегося капиталистического строя».

Семья во многих случаях перестала быть самодовлеющей единицей, способной пробыть в жизни собственными силами. То же, как известно, отмечается и относительно целых стран. Как писал Рубинштейн, «семья до сих пор продолжает оставаться почти единственным органом воспитания, т. е., правильнее сказать, весь уклад нашей общественной жизни приурочен к мысли, что задача воспитания детей выполняется определенным, нормально функционирующим социальным учреждением. На самом же деле там, где должна стоять на страже семья, часто, слишком часто оказывается или недееспособный калека, или же прямо красноречивее пустое место. В большинстве интеллигентных семей это характерно отразилось в том, что девочек, например, – и в семье, и в школе – ведут такой колеей воспитания и обучения, которая никак и ничем по существу не наводит на мысль о будущей семейной жизни, не готовит к семье. Здесь в сущности мы встречаемся с наиболее резким расхождением семьи и школы, школы и жизни. Если семья сохранится и останется основной формой сожителства людей, то ее нельзя обходить молчанием, нельзя не готовить к ней детей. Если же мы замалчиваем семью и не подготовляем к ней с детства, то мы прямым путем помогаем разрушению семьи и пока что калечится жизнь людей, так как семье они не подготовлены, у них не воспитан «вкус к семье», а вместе с тем жизнь все еще ведет их в этой колее. Для современного разброда особенно характерно, что наряду с выявляющимися двумя противоположностями, семейным и общественным воспитанием, довольно грозно прозвучал лозунг «детей без мужа», жалоба на трудность долго жить с одним лицом и т. д. А пока идет эта полоса безвременья, с гибелью семьи гибнут и дети, так как некому или нечем заменить разрушенный орган воспитания».

### Библиографический список

1. **Жбанов, Д. Н.** Бабыя сторона. Материалы для статистики Костромской губернии. – Кострома, 1891. – С. 82
2. **Жизнь** и приключения Андрея Болотова, описанная самим им для своих потомков. Т.1. – СПб, 1871. – С. 64
3. **Паульсен.** Современное воспитание и половая нравственность. – М., 1914. – С. 260



4. Толстой, А. Н. Крейцера соната. //Собрание сочинений в 22 Т., Т. 12. – М., 1982. – С. 160
5. Семенова, О. П.-Тянь-Шаньская. Жизнь „Ивана,,. – М., 1924. – Т. 39. – С. 59
6. Успенский, Г. И. Власть земли. // Собрание сочинений в Т. 9, Т. 5,. – М., 1956. – С. 186
7. Щербатов, М. М. О повреждении нравов в России. – М., 1956. – С. 187

УДК: 371. 035. 6:7.071

Т. А. Швырёва

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА И. С. ГОРЮШКИНА-СОРОКОПУДОВА

Сегодня в отечественной школе в поисках эффективных путей образования и обучения педагогическая наука обращается к различным источникам. Немаловажным среди них является исторический опыт прогрессивных педагогов прошлого. В этом смысле заслуживает внимания педагогическая деятельность видного художника-педагога *И. С. Горюшкина-Сорокопудова* (1873–1954), преподавателя Пензенского художественного училища первой половины XX в.. Его вклад в просвещение народных масс и развитие молодежи представляется особенно актуальным.

В «Педагогическом словаре» под редакцией А. И. Каирова определение «деятельность» – важнейшая форма проявления жизни человека, его активного отношения к окружающей действительности. Деятельность человека – необходимое условие его развития. В процессе деятельности приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность [1, с. 257].

Анализ работ педагогов, исследующих основные положения художественной педагогики (Б. М. Неменский, Д. Б. Кобалевский, Л. В. Горюнова и др.), позволил определить художественно-педагогическую деятельность как специально организуемый процесс, нацеленный на создание педагогических условий, способствующих формированию опыта эмоционально-ценностного и творческого отношения учащихся к действительности.

Становление *И. С. Горюшкина-Сорокопудова* как художника-педагога пришлось на конец XIX – начало XX вв., когда во всех видах искусства велись поиски новых выразительных форм. Первооснову его творческого кредо составили реалистические традиции передвижничества. С ними его познакомил Астраханская рисовальная школа у педагога П. А. Вла-

сова, а затем и Академия художеств, в которой он обучался в мастерской у И. Е. Репина.

Педагогическая деятельность И. С. Горюшкина-Сорокопудова, ученика великого художника и педагога И. Е. Репина, на пензенской земле складывались из ясно **очерченных периодов**, в рамках которых накапливались изменения в его отношении к искусству, появлялись новые формы реализации личности, художественного и педагогического мастерства:

**I** – педагогическая и творческая деятельность в период с 1908 по 1918 гг. – становление мастера на Пензенской земле;

**II** – педагогическая и общественная деятельность в период с 1918 по 1936 гг. – выживание в период революций и войны, верность реалистическим традициям изобразительного искусства;

**III** – педагогическая деятельность в период с 1936 по 1954 гг. – активная общественно-педагогическая работа, участие в художественных объединениях, поддержка учеников.

**Специфика педагогической деятельности И. С. Горюшкина-Сорокопудова на каждом этапе рассматривается:**

- в отношении цели педагогической деятельности;
- в отношении содержания педагогической деятельности;
- в отношении форм, методов, принципов, средств педагогической деятельности;
- в отношении взаимодействия с коллегами, с учащимися.

**Первый период** в творческой и педагогической деятельности связан с переездом в 1908 г. в Пензу, из Петербурга, после окончания Академии художеств. Он так мотивировал свой отъезд в Пензу: «...Я как народный художник и сын народа по своему направлению в искусстве давно стремился покинуть Петроград и поселиться в деревне, в народе, где ближе моей душе...» [2]. Известный художник-передвижник А. Ф. Афанасьев, сменивший умершего в 1905 г. К. А. Савицкого на посту директора художественного училища, предложил ему место старшего преподавателя по классу живописи.

От учеников И. С. Горюшкин-Сорокопудов требовал внимательного, вдумчивого отношения к жизни, часто приводил в пример своего учителя – великого художника И. Е. Репина, который никогда не расставался с альбомом, используя каждую возможность сделать набросок или рисунок.

В педагогических методах он всегда был сторонником тщательного изучения природы и изображения её, основываясь, прежде всего на крепком рисунке, придерживался репинским принципам в педагогической деятельности. Методика преподавания строилась на следующих принципиальных положениях:

- обучение рисунку и живописи от начала до конца должно вестись только по натуре;

– моделями являются: натюрморт (мертвая натура) и человек (голова, раздетая и одетая человеческая фигура).

Техника живописи была одной из главных позиций в преподавании И. С. Горюшкина-Сорокопудова. Он начинал работу с учениками с подробного ознакомления их с красками и изменениями цвета под влиянием различных факторов. Это было одним из важнейших подготовительных условий обучения новым колористическим принципам.

С увлечением отдался И. С. Горюшкин-Сорокопудов учебно-воспитательной работе, в занятия по живописи, рисунку, офорту, организовал при училище небольшую граверную мастерскую. К своим ученикам Иван Силович относился с особой чуткостью и всегда волновался, когда делал указания, но в то же время был строг, требуя искренности в искусстве. Он ненавидел всякого рода фальшь в работе, не говоря о формалистических идеях 20-х – 30-х гг.

Авторитет И. С. Горюшкина-Сорокопудова среди учеников и коллег был чрезвычайно высок. Причина тому – не только в несомненном творческом и педагогическом таланте, но и в огромной трудоспособности. Он с постоянным усердием трудился над созданием новых произведений, которые неизменно получали признание на самых престижных выставках в Петербурге и Москве.

Следующий и самый сложный **период** связан в педагогической деятельности с изменениями в политической жизни России (1918–1936 гг.). Грянула революция, затем гражданская война. Ломка старых устоев, понятий, эстетических и нравственных критериев не могла не коснуться художественного образования и искусства. Вот что писал об этом времени сам Иван Силович: «...Художественные училища были переименованы в художественные мастерские. Меня удивляли ученики, которые тогда занимались в мастерских: голодные, холодные, полураздетые, но, удивительно любя искусство, веря в светлое будущее. И как горько и больно было смотреть на учеников, которые всей своей пылкой душой хотели учиться, познать истину в искусстве, а им преподносили галиматью, не имеющую ничего общего с искусством. Протестовать было нельзя, так как за это лишали работы и даже обвиняли в контрреволюции [3].

Советская власть уже после победы в гражданской войне в 20-е гг. начала планомерное осуществление идеологической политики партии, при которой любая система идей, которая выходила за пределы марксизма, признавалась опасной для существования политического строя. И. С. Горюшкин-Сорокопудов по-новому стремится эстетически осмыслить события Октября.

Представители Пролеткульта в конце 20-х гг. активно включились в процесс создания новых программ для художественных учебных заведений. Отдел ставил перед собой двоякие задачи: разрушить старые формы преподавания в художественных заведениях и умножить новые, «левые» школы и направления. Критикуя деятельность сторонников Пролеткульта,

И. С. Горюшкин-Сорокопудов отстаивал методы реалистического отображения действительности, боролся за объединение художников вокруг программы АХРР (ассоциация художников революционной России), которая регулярно устраивала республиканские и региональные выставки педагогов и учеников, выявляя талантливых.

В 30–40-е гг. в СССР окончательно сложился культ личности Сталина. Проработки «несознательных» интеллигентов стали нормальной практикой с начала революции. С конца 20-х гг. они сменились систематическими запугиваниями и прямым уничтожением дореволюционного поколения интеллигенции. В конечном счете это закончилось полным разгромом старой интеллигенции России.

В этих условиях в январе 1931 г. И. С. Горюшкин-Сорокопудов оставил педагогическую работу. Училище, его библиотеку, картинную галерею «левые новаторы» подвергли разорению. В России не нашлось сил противодействия свершившемуся безумию. Итогом была бесконечная податливость страны любым разрушительным воздействиям господствующей верхушки. Именно этот факт был решающим в принятии Горюшкиным-Сорокопудовым решения уйти из училища.

Последний **третий период** педагогической деятельности (1936–1954 гг.) связан с реорганизацией литературно-художественных организаций, проведенной после постановления 1932 г.. Это способствовало оздоровлению обстановки, укреплению позиций реализма, сплочению талантливых художников-педагогов в единый коллектив художественного училища. И. С. Горюшкин-Сорокопудов вновь преподает в училище, где быстро восстанавливается нормальный учебный процесс в лучших традициях русской реалистической, художественной школы.

С февраля 1942 г. до апреля 1949 г. И. С. Горюшкин-Сорокопудов работает директором художественного училища. Ему пришлось руководить училищем в самые тяжелые годы нашей страны. В этот же период (18 ноября 1943 г.) ему исполнилось 70 лет и, в связи с этой датой, он был удостоен почетного звания «Заслуженный деятель искусств РСФСР» и награжден орденом Трудового Красного Знамени. Указы были напечатаны в центральных газетах, поэтому в адрес юбиляра шли поздравления из самых разных мест, где воевали его ученики. В Пензенском архиве в личном фонде И. С. Горюшкина-Сорокопудова находятся более сотни писем его бывших учеников [4].

Исследуя педагогическую деятельность художника-педагога И. С. Горюшкина-Сорокопудова определим **характерные черты педагогической работы на всех трёх этапах:**

– формирование в учениках высокого профессионализма рисовальщика и живописца, являющийся стержневым элементом его художественной школы мастерства;

– педагогическая работа И. С. Горюшкина-Сорокопудова была системной: он остерегался развития в ученике подражательности, искажения, утраты реалистической традиции и потери творческой самостоятельности.

– материалистический подход к восприятию человеческой природы позволял педагогу-художнику, просветителю определить воспитание как основной фактор развития личности.

Целью воспитания И. С. Горюшкин-Сорокопудов являлось формирование в молодых людях качеств человека-патриота, гражданина, в стержневых характеристиках которого выделял – нравственное бескорыстное служение Отечеству, любовь к искусству, трудолюбие. Эти слова могут подтвердить письма его учеников [5].

Система жестких предписаний и запретов, в рамках которых пришлось существовать педагогам (представителем которых является И. С. Горюшкин-Сорокопудов), дополнялись идеологическими установками, значение которых возрастало. Именно представителям творческой интеллигенции пришлось воочию воплощать утверждение идеологического единства в государстве. Образование превратилось в орудие идеологического воспитания.

И. С. Горюшкин-Сорокопудов с двадцати пяти лет до последних дней жизни был связан с Пензенским художественным училищем. Здесь прошли его лучшие годы: юность, первые годы преподавательской деятельности, народное признание, руководство училищем. Здесь он сформировался как педагог, художник, общественный деятель. Все его современники, будь то студенты или коллеги-преподаватели с уважением и большой любовью относились к нему.

И. С. Горюшкин-Сорокопудов нес знания и культуру в широкие слои населения вопреки сложным правительственным установкам и запретам. Он своим примером привлекал педагогов к совершенствованию преподавания, требуя личностного, индивидуального подхода к учащимся, связывая занятия с вопросами жизненной практики.

Сегодня такой подход также **актуален и перспективен**, так как педагогический опыт показал, что это гарантирует качество усвоения знаний, умений и навыков. Это подтверждают его ученики, старшее поколение современных педагогов, которые определяют преемственность и перспективность наследия И. С. Горюшкина-Сорокопудова. в Пензенском художественном училище. Он любил повторять знаменитую фразу своего учителя И. Е. Репина: «Мы пришли сюда не как профессора, а как ваши старшие товарищи по искусству» [6].

Считаем, что на современном этапе нужен диалог современности с прошлым, нужна связь времен. При этом современность определяет те проблемы исторического и духовного развития общества, которые актуальны сегодня.

Только такой методологический подход поможет нам определить наиболее важные по научной значимости проблемы истории отечественного образования, определить вклад в его развитие прогрессивными русскими педагогами конца XIX – начала XX вв., чье наследие полежит глубокому изучению.

### Библиографический список

1. **Педагогический** словарь /Под ред. А. И. Каирова. – М., 1960. – С. 237.
2. **Государственный** архив Пензенской области (ГАПО). Ф. 2149. Оп. 1. Д.4.
3. **Горюшкин-Сорокопудов, И. С.** За реализм – под суд /И. С. Горюшкин-Сорокопудов //Художник. – 1963. – № 10. – С.61–63.
4. **ГАПО.** Ф. 2149. Оп. 1. Д. 56.
5. **ГАПО.** Ф. 2149. Оп. 1. Д. 54.
6. **ГАПО.** Ф. 2149. Оп. 1. Д. 4.



РАЗДЕЛ IX  
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА  
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

---

---

*УДК 372.61*

*А. И. Улзытуева*

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ  
ОБЩЕНИЮ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ  
(БУРЯТСКО-РУССКОГО И РУССКО-БУРЯТСКОГО)**

Российская Федерация – полиэтничное и многоязычное государство, в котором нормой сосуществования народов стало взаимодействие культур, двуязычие и многоязычие. Изучение социокультурных аспектов двуязычия вызвано необходимостью выполнения общественных функций родным и изучаемыми языками, что следует из понимания социальной культуры как способа жизнеутверждения человека в общении с другими людьми, способа организации социума, его функционирования и развития адекватного пространству – времени существования субъекта [5, с. 154].

По мнению Ф. П. Филина, общественная функция языка в двуязычии и многоязычии проявляется очень ясно. Очевидной причиной двуязычия, по мнению автора, являются социальные факторы, разные в различные исторические периоды; целью его – обслуживание разных видов общения или отдельных социальных слоев этнического коллектива, или всего коллектива в целом [11, с. 194].

Одним из полиэтничных регионов является Агинский Бурятский округ, входящий в состав Забайкальского края. На территории АБО с середины XVII в. – начала XVIII в. начинается история развития бурятско-русского двуязычия [3, с. 5].

Сложность и многоаспектность самого явления двуязычия обуславливает разные критерии его определения. Проблема двуязычия всегда представляла интерес для философов, лингвистов, психологов, социологов, культурологов, психолингвистов, социолингвистов, педагогов.

С позиций социолингвистики, А. Д. Швейцер определяет билингвизм как «сосуществование двух языков в рамках одного и того же речевого коллектива, использующего эти языки в соответствующих коммуникативных сферах, в зависимости от социальной ситуации и других параметров коммуникативного акта» [12, с. 115].

По определению Е. М. Верещагина, человек, способный употреблять в ситуациях общения две различные языковые системы, – билингв, а совокупность соответствующих умений – билингвизм [2, с. 160].

Существует достаточно много определений и классификаций билингвизма. При рассмотрении языковой ситуации Агинского Бурятского округа, определении типов детского двуязычия в дошкольных образовательных учреждениях округа, мы опирались на ключевое понятие социолингвистики – языковая ситуация, которая определяется как совокупность форм существования языка (языков, региональных койне, территориальных и социальных диалектов), обслуживающих континуум общения в определенной этнической общности или административно-территориальном объединении. А также учитывали классификации билингвизма, обоснованные Л. В. Щербой (1974), Е. М. Верещагиным (1974), Ю. Д. Дешериевым (1972), Т. А. Бергаевым (1972), М. Р. Львовым (2000) и др.

Н. Б. Мечковская определяет языковую ситуацию как совокупность языковых образований, т. е. языков и вариантов языков (диалектов, жаргонов, функциональных стилей и других форм существования языка), обслуживающих некоторый социум (этнос и полиэтническую общность) в границах определенного региона, политико-территориального объединения или государства [9, с. 101].

Выделяются две группы языковых ситуаций: экзогlossные – совокупности различных языков, и эндогlossные – совокупности подсистем одного языка. Экзогlossные и эндогlossные ситуации подразделяются на сбалансированные, если их компоненты функционально равнозначны, и несбалансированные, если их компоненты распределены по различным сферам общения и социальным группам. Нас интересует экзогlossкая языковая ситуация на территории АБО, при этом мы учитываем положение, обоснованное Г. А. Дырхеевой, что «объем общественных функций, выполняемых бурятским языком, незначителен, сфер социально-культурной жизни, в которых бурятский язык употребляется достаточно интенсивно, немного, информационное обслуживание на бурятском языке ничтожно мало» [3, с. 64]. Следовательно, вполне объективно можно говорить о несбалансированной экзогlossной языковой ситуации в Агинском Бурятском округе.

Известно, что языковая ситуация в России в современных условиях характеризуется повышением социального и культурного статуса и роли языка в общественно-политической жизни страны, расширением сферы их функционирования. Основным средством межнационального общения был и остается русский язык, который обеспечивает коммуникации во всероссийском масштабе и за ее пределами.

Г. А. Дырхеева, исследуя проблему функционирования и перспектив развития бурятского языка в условиях двуязычия, отмечает: «В конце XX в. большинство этносов столкнулись с рядом проблем, многие оказались

в критическом положении. Особенность современной этноязыковой ситуации в России – повышенный интерес народов к своей культуре, языку, обычаям, традициям. Перед наукой же встали задачи изучения проблем этнокультурного сосуществования, тенденций изменений национального самосознания, языковой ситуации в процессе происходящей в российском обществе демократизации» [3, с. 3].

Центральное место в теориях изучения билингвизма занимает изучение речевого поведения человека в условиях языкового контакта, т. е. поведение двуязычного говорящего. Субъекты деятельности должны с легкостью осуществлять социальное взаимодействие, то есть обладать навыками эффективного общения, особенно речевого, что во многом зависит от целенаправленного обучения речевой коммуникации.

Одной из наиболее существенных проблем современного образования, требующей дальнейшей теоретической и практической разработки, является проблема обучения речевому общению детей в условиях двуязычия.

Изучению причинно-следственных связей, лежащих в основе сложившейся ситуации в языковой жизни, определении перспектив обучения речевому общению детей в условиях двуязычия, было посвящено проведенное нами социолингвистическое исследование в Агинском Бурятском округе.

В состав Агинского Бурятского округа входят три района: Агинский район (10 сел), Могойтуйский район (14 сел), Дульдургинский район (10 сел). С целью анализа языковой ситуации в АБО нами была разработана анкета для родителей, которая включала 8 вопросов (мы приведем анализ не всей анкеты).

В исследовании приняло участие – 1599 чел., из которых 1179 чел. – родители, имеющие детей дошкольного возраста (3–7 лет), и 418 – родители детей младшего школьного возраста (7–10 лет). Количество респондентов бурятской национальности, имеющих детей дошкольного возраста по районам: Дульдургинский район – 333 чел, Могойтуйский район – 480 чел, Агинский район – 368 чел.

На вопрос «Изучают ли ваши дети бурятский язык в ДОУ?» ответы родителей распределились таким образом (табл. 1):

Таблица 1

№ п/п	Ответ на вопрос	Агинский район	Могойтуйский район	Дульдургинский район	всего
1	изучают	84%	60%	85%	76,6%
2	не изучают	16%	40%	15%	23,4%

Приведенные данные не могут в полной мере объяснить причину таких количественных показателей. В округе населенные пункты условно можно

распределить на следующие группы: 1) с преимущественно бурятским населением; 2) с преимущественно русским населением. Однако в связи с ростом национального самосознания в округе отмечается стремление родителей, педагогов к обучению детей бурятскому языку.

Для установления групп родителей-билингвов по принципу «родного языка» был сформулирован вопрос, позволяющий выяснить, *какой язык является родным (респонденты – буряты)*. Следует оговорить, что ответ на этот вопрос не предполагал выявление уровня владения бурятским языком, что сказалось на результатах анализа данной части анкеты табл. 2.

Таблица 2

№ п/п	Ответ на вопрос	Агинский район	Могойтуйский район	Дульдургинский район	всего
1	бурятский	80%	69%	98%	82,3%
2	русский	20%	31%	2%	17,7%

Из анализа анкет видно, что для большинства респондентов родным является бурятский язык. Однако картину, на наш взгляд, трудно считать в полной мере достоверной. Есть опасения, что родным многие респонденты назвали бурятский язык не совсем обоснованно. Многие респонденты владеют только устной формой бурятской речи.

Большое значение при обучении речевому общению детей в условиях двуязычия имеют знания детьми истории своей семьи, обычаев, традиций, фольклора на родном языке. В этой связи уместно будет высказывание Ю. М. Лотмана: «Любой отдельный язык оказывается погруженным в семиотическое пространство, и только в силу взаимодействия с этим пространством он способен функционировать. Неразложимым работающим механизмом – единицей семиозиса следует считать не отдельный язык, а все присущее данной культуре семиотическое пространство. Это пространство мы и определяем как семиосферу» [8, с. 251].

*В следующей табл. 3 отражается знание детьми истории своей семьи, обычаев, традиций, фольклорных произведений на родном языке.*

Таблица 3

№ п/п	Ответ на вопрос	Агинский район	Могойтуйский район	Дульдургинский район	всего
1	знают	88%	18%	68%	58%
2	не знают	0%	19%	8%	13,5%
3	недостаточно	12%	61%	24%	26,5%
4	затрудняюсь ответить		2%		2%

Разумеется, данные анкеты не позволяют выявить «семиосферу», но помогают наметить перспективы обучения речевому общению детей, общения их к истокам национальной культуры. Тем не менее, анализ ответов на данный вопрос именно этой анкеты заставляет задуматься о причинах количественного несоответствия по районам. Возможно, при ответах родители недостаточно критично отнеслись к знаниям детей, так как трудно, на наш взгляд, предполагать хорошее знание дошкольниками традиций, фольклора и др. Мы считаем, что и сами недостаточно корректно сформулировали вопрос в этой части анкеты. Анкета для педагогов дошкольных учреждений была скорректирована.

Данные табл. 4 отражают ответ на вопрос: «На каком языке родители разговаривают с детьми?»

Таблица 4

№ п/п	Ответ на вопрос	Агинский район	Могойтуйский район	Дульдургинский район	всего
1	только на бурятском	50%	39%	46%	45%
2	только на русском	20%	23%	7%	17%
3	на двух языках	30%	38%	47%	38

Известно, что самый привычный круг социальной среды для детей – это семья, поэтому для нас было важным определить, на каком языке родители общаются с детьми. По свидетельству родителей (анализ анкет), выясняется, что в целом 45% родителей общаются с детьми только на бурятском языке. Однако, как показывают исследования ученых, достаточно сложно найти в настоящее время людей, говорящих на бурятском языке без заимствований и ошибок интерферентного характера на всех уровнях языка.

Общение со сверстниками – это та микросоциальная среда, которая влияет на эффективность обучения речевому общению детей в условиях двуязычия. Если дети общаются между собой только на бурятском языке, труднее вызвать интерес к общению на неродном (русском) языке. Дети-буряты, общающиеся только на русском языке, имеют, как правило, недостаточную мотивацию для общения на бурятском языке. В условиях бурятско-русского двуязычия основная задача – развитие коммуникативных умений на русском языке при сохранении желания общаться на родном (бурятском) языке. В условиях русско-бурятского двуязычия (зачастую пассивного, при котором дети, понимают бурятский язык, но не стремятся говорить на нем) посредством занятий по бурятскому языку, дополнительного образования (кружков, праздников и др.) вызывается желание общаться и на бурятском

языке. Следовательно, при обучении речевому общению детей в условиях двуязычия необходимо соблюдение индивидуального и личностно-ориентированного подходов. В табл. 5 зафиксированы ответы родителей на вопрос: «На каком языке общаются ваши дети со сверстниками?»

Таблица 5

№ п/п	Ответ на вопрос	Агинский район	Могойтуйский район	Дульдургинский район	всего
1	только на бурятском	39%	38%	54%	43,6%
2	только на русском	18 %	22%	7%	15, 6%
3	на двух языках	43%	40%	39%	40,8

Ответы родителей на данный вопрос также позволили наметить систему работы по обучению речевому общению детей в условиях двуязычия.

Таким образом, изменившаяся ситуация в Агинском Бурятском округе делает актуальным взаимосвязанное комплексное решение проблемы обучения речевому общению в условиях двуязычия и выделение в названной проблеме следующих направлений:

1. обучение речевому общению на бурятском языке как родном;
2. обучение речевому общению на русском языке как родном;
3. обучение речевому общению на русском языке как неродном;
4. обучение речевому общению на бурятском языке как неродном.

Подходы к решению указанной проблемы и ее реализация непосредственно связана с социокультурным аспектом, который определяется состоянием общественных функций данных языков.

В Агинском Бурятском округе билингвальное образование предполагает обучение бурятскому и русскому языкам. В трех районах округа ситуация не одинакова. В Могойтуйском районе из 19 детских садов в 6 дошкольных образовательных учреждениях русский язык вводится со второй младшей группы, реализуются комплексные программы «Детство», «Школа 2100» и др., занятия на бурятском языке проводятся отдельно; дети при поступлении в детский сад говорят только на бурятском языке. В 8 детских садах у детей наблюдается естественное двуязычие. В 5 детских садах дети говорят на русском языке (национальный состав в селах преимущественно русский). В Агинском районе 24 дошкольных образовательных учреждения. В 5 детских садах дети преимущественно говорят на бурятском языке, в 8 детских садах – только на русском языке, а в 11 детских садах ведутся кружки бурятского языка; в основном дети общаются на русском и бурятском языках. В Дульдургинском районе – 11 детских садов и 1 группа



кратковременного пребывания. В 2-х детских садах дети при поступлении говорят на бурятском языке, в 6 – на русском языке; в 4 – на бурятском и русском, в них ведутся кружки бурятского языка.

Таким образом, бурятский язык признан родным большим количеством родителей. В то время как в исследовании Т. П. Бажеевой родным считают бурятский язык в Республике Бурятия примерно половина респондентов, при этом в сельских районах данный показатель почти вдвое выше, чем в городе Улан-Удэ [1, с. 45]. Наши данные получены в сельской местности, следовательно, они вполне объяснимы. По данным табл. 4 видно, что количество детей дошкольного возраста, для которых бурятский язык является родным, меньше количества родителей, для которых родным является бурятский язык. Это также не расходится с данными исследований Г. А. Дырхеевой, Т. П. Бажеевой и других, что старшее поколение лучше владеет бурятским языком [3, с. 45], даже при том, что родители детей-дошкольников, как правило, люди достаточно молодые. Тем большее внимание следует уделять проблеме обучения речевому общению на бурятском языке в детском саду.

М. И. Лисина понимает общение «как взаимодействие участвующих в этом процессе людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата» [6, с. 107].

Общение – сложный полифункциональный процесс. Б. Ф. Ломов выделил 3 группы функции общения:

1. информационно-коммуникативные;
2. регуляционно-коммуникативные;
3. аффективно-коммуникативные [7, с. 116].

Первая группа охватывает все функции, которые могут быть описаны как передача-прием информации. В условиях детского двуязычия важным является то, какую информацию ребенок предпочитает донести на родном языке, а какую – на изучаемом, то есть здесь играет роль сфера общения. Ко второй относятся функции регуляции поведения, осуществляемые людьми по отношению друг к другу. В процессе обучения речевому общению детей-билингвов большое внимание уделяется формированию речевого поведения, развитию умений применения норм речевого этикета на двух языках. Третья группа представляет собой детерминацию эмоциональной среды человека. Создание благоприятных, эмоционально-комфортных условий – одна из задач, решаемая при речевом и познавательном развитии двуязычных детей в дошкольных учреждениях.

Социологи рассматривают общение, прежде всего как социально обусловленный вид деятельности людей, лингвисты – как актуализацию коммуникативной функции языка в разнообразных речевых ситуациях. Коммуникативные функции следует рассматривать в соответствии с языком и речью.

При рассмотрении социокультурных аспектов речевого общения детей-билингвов невозможно не обратиться к работе И. А. Зимней «Психология обучения неродному языку» [4, с. 219]. И. А. Зимняя в указанной работе, анализируя язык и речь, условно выделяет три группы функциональных характеристик языка (в широком смысле). Это характеристики, обеспечивающие: а) социальные, б) интеллектуальные и в) личностные функции человека.

В первую группу входят характеристики, согласно которым язык – средство: 1) общения как формы социального взаимодействия; 2) присвоения общественно-исторического, социального опыта, т. е. социализации; 3) приобщения к культурным, историческим ценностям (общеобразовательное значение языка).

Таким образом, здесь язык выступает как средство социальной связи и социального развития личности в процессе общения с другими людьми. Коммуникативная функция выступает основной и генетически исходной функцией речи.

Вторую группу составляют характеристики языка, посредством которых реализуются интеллектуальные функции человека. Эти характеристики определяют язык как средство: 4) номинации (наименования) и индикации (обозначения) действительности; 5) обобщения в процессе формирования, расширения, дифференциации и уточнения понятийного аппарата человека; 6) опосредствования высших психических функций человека; 7) развития познавательных интересов; 8) удовлетворения коммуникативной и познавательной потребностей (форма существования и выражения эмоционально-волевой сферы).

Третью группу составляют «личностные» характеристики языка. Здесь он выступает в качестве средства: 9) осознания человеком собственного «Я» и 10) рефлексии, самовыражения и саморегуляции.

Данная группа характеристик языка показывает его роль в самопознании личности. В связи с этой группой характеристик следует говорить о роли языка в нравственном развитии детей. Обучение родному языку помогает решать задачи нравственного воспитания. Ребенок усваивает через язык нормы морали, нравственные оценки, которые при правильном воспитании становятся эталонами его собственного поведения, отношения к окружающему миру, к людям, к себе [4, с. 14–15].

Функциональные характеристики языка, описанные И. А. Зимней, не находятся в противоречии с функциями общения, которые представлены выше, и имеют важное значение при изучении социокультурных аспектов речевого общения детей в условиях двуязычия.

Язык – это не только средство коммуникации, но и символ групповой или социальной идентичности человека. В речи говорящего на том или ином языке находят свое отражение установки и ценности той культуры, к которой он принадлежит. Процесс, который проходит ребенок, растущий среди

носителей двух языков и становящийся билингвом, носит одновременно и лингвистический, и социальный, и культурный характер.

Обучение речевому общению детей в условиях двуязычия – неотъемлемая часть дошкольного образования в поликультурном регионе. На современном этапе продуктивно «рассмотрение образования как социокультурного института, способствующего экономическому, социальному, культурному функционированию и развитию, совершенствованию общественного организма через процессы специально организуемой, целенаправленной социализации и инкультурации (в их диалектическом единстве) индивидов» [10, с. 9].

### Библиографический список

1. **Бажеева, Т. П.** Социальный и языковой аспекты формирования раннего (детского) бурятско-русского и русско-бурятского двуязычия [Текст] \ Т. П. Бажеева. – М.: Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2002. – с. 151.
2. **Верещагин, Е. М.** Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма) [Текст] \ Е. М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 160 с.
3. **Дырхеева, Г. А.** Бурятский и русский язык в условиях двуязычия: проблемы функционирования и перспективы развития [Текст] \ Г. А. Дырхеева. – М.: Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2002. – 188 с.
4. **Зимняя, И. А.** Психология обучения неродному языку [Текст] \ И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
5. **Лига, М. Б.** Качество жизни как основа социальной безопасности [Текст]: монография / М. Б. Лига; под ред. проф. М. В. Константинова. – М.: Гардарики, 2006. – 223 с.
6. **Лисина, М. И.** Общение с взрослыми у детей первых семи лет жизни [Текст]: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис.- М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 304 с. 107).
7. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] \ Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
8. **Лотман, Ю. М.** Семиосфера [Текст] \ Ю. М. Лотман. – М.: С. – Петербург: «Искусство СПб», 2000. – 704 с.
9. **Мечковская, Н. Б.** Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. – 2-е изд., испр. [Текст] \ Н. Б. Мечковская. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 207 с.
10. **Степашко, Л. А.** Философия и история образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] \ Л. А. Степашко. – М.: Московский психолого – социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.
11. **Филин, Ф. П.** История общества и развитие двуязычия. Известия АН СССР [Текст] \ Ф. П. Филин. – М.: Отделение литературы и языка. – Т. XXIX. Вып. 3., 1970. – с. 194.
12. **Швейцер, А. Д.** Современная социолингвистика [Текст] \ А. Д. Швейцер. – М.: Наука, 1976. – 176 с.

## РАЗДЕЛ X СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

---

УДК 378 (560)

*А. И. Газизова*

### **ДОКТОРСКИЕ ПРОГРАММЫ КАК ТРЕТЬЯ СТУПЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЦИИ – УЧАСТНИЦЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

В последние годы в рамках Болонского процесса постоянно растет внимание к третьей, «докторской» ступени многоуровневого образования, что отражает стремление повысить конкурентоспособность Европы в мире за счет формирования европейского научного пространства. Включение в Берлине (2003 г.) докторских программ в систему высшего образования представляется его сторонниками одним из подтверждений глубокой взаимосвязи европейского пространства высшего образования и европейского научного пространства как двух фундаментальных основ общества знаний [5]. Заметные инициативы по гармонизации докторских программ и их объединению в единый образовательный цикл с бакалавриатом и магистратурой проявляет Европейская комиссия. В 2005 г. им была предложена разработка «Европейской хартии для исследователей. Кодекс для отбора научных кадров» [7]. Лондонское коммюнике (2007 г.) призывает вузы «активизировать усилия по внедрению докторских программ в свою стратегию и политику и развивать соответствующие карьерные траектории и возможности для докторантов и начинающих исследователей» [2].

*Докторские образовательные программы – это третий цикл Болонского процесса и одновременно первая ступень карьерного роста молодого исследователя.* Высококачественные докторские программы играют решающую роль в достижении исследовательских целей Европы, ускорении прогресса в области научных разработок и инноваций. Университеты несут главную ответственность за их развитие. Обеспечить обучение посредством исследований – одна из основных задач как в подготовке молодых ученых к научной карьере, так и в формировании способности выполнять существенную роль в других сферах общества, таких как государственный сектор, промышленность, торговля, сфера оказания услуг. Эта задача требует изменения системы управления и развития автономных учреждений, способных на самостоятельное и независимое принятие решений, и реализацию стратегических направлений института по развитию докторских программ в различных областях научного знания.

В настоящее время во всех странах, присоединившихся к Болонскому процессу создания европейского образовательного пространства, идет работа по включению исследовательского компонента во все циклы обучения и, таким образом, предоставлению студентам возможности получить опыт проведения изысканий и обеспечить развитие интереса к научной деятельности как возможной карьере – разными темпами, но идет.

Мы обратились к опыту Турции как единственной мусульманской страны, которая участвует в Болонском процессе (с 2001 г.). Сегодня реформирование системы высшего образования в Турции характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в турецкой высшей школе и новыми веяниями, связанными как с вхождением в мировое образовательное пространство, объединяющее национальные образовательные системы разного типа и уровня, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию, так и в европейское образовательное пространство, объединяющее образовательные системы по признаку взаимного сближения и взаимодействия.

Внимательное знакомство с деятельностью турецких университетов на основе анализа широкого массива зарубежной педагогической литературы; аналитических документов и материалов в области многоуровневого образования свидетельствует о том, что современная Турция проводит активную политику по развитию докторских программ. В отличие от многих стран Европы, многоуровневая структура – бакалавриат/магистратура/докторантура в Турции является традиционной, она была введена задолго до принятия Болонской декларации, десятилетиями основывалась на образовательном компоненте и сочеталась с научно-исследовательской деятельностью. Подготовка докторов философии в Турции, как в США и ведущих странах Европы, ориентирована на требования рынка труда к академической и прикладной специализации, на перспективы карьерного роста в определенных кластерах, получение практических результатов, позволяющих вносить весомый вклад в формирование новых знаний, отличающихся концептуальностью, системностью, методологической обоснованностью.

Степень доктора философии в Турции является наивысшей и единственной, подтверждающей квалификацию специалиста в той или иной отрасли научных знаний: доктор философии в экономике, доктор философии в психологии и т. д. Специалист однократно получает ученую степень и впоследствии может совершенствоваться без формального подтверждения уровня квалификации в других областях знаний. В дальнейшем высокий уровень научной квалификации доктора оценивается по объективным критериям, которые касаются его научной эрудиции, профессионализма, теоретической и прикладной значимости научных трудов (весомые научные статьи, книги, монографии).

При организации обучения на докторском уровне Турция традиционно ориентировалась на классические европейские (французские, немецкие) и американские модели и сегодня имеет однородную структуру подготовки специалистов с исследовательской степенью. Это представляет особый интерес в связи с широким обсуждением в европейских институтах вопросов, связанных с выбором в рамках учреждений организационных структур, наилучшим образом подходящих для предоставления высококачественных программ. На сегодняшний день, как показывает анализ специальной литературы, в Европе представлены три типа организации образования на докторском уровне: докторское образование на индивидуальной основе, структурные программы на факультетах или отделениях, докторантура/научные школы [2] (табл.1).

Таблица 1

## Организация обучения на докторском уровне

Организация обучения на докторском уровне	Количество стран	Страны
Индивидуальное обучение (1)	5	Босния Герцеговина, Кипр, Грузия, Мальта, Черногория
Структурные программы (2)	4	Хорватия, Эстония, Литва, Испания
Докторантура/научные школы (3)	3	Франция, Лихтенштейн, Турция
Смешанный(1) и (2)	12	Андорра, Австрия, Бельгия, Чешская Республика, Греция, Исландия, Ирландия, Латвия, Польша, Румыния, Россия, Словакия
Смешанный (2) и (3)	2	Италия, Норвегия
Смешанный (1) и (3)	2	Бельгия, Нидерланды
Смешанный (1), (2) и (3)	9	Албания, Армения, Германия, Дания, Финляндия, Швеция, Швейцария, Великобритания и Шотландия

Двенадцать стран имеют единый тип организации обучения на докторском уровне. В большинстве стран существует общая практика смешения разных типов, во многих случаях отражающая необходимость достижения определенного количества докторантов, а также существование различий между отраслями знаний, которые надо принимать во внимание при организации обучения на докторском уровне. Широкое распространение получило смешение индивидуального образования и структурных программ. Албания, Армения, Германия, Дания, Финляндия, Швеция, Швейцария,



Великобритания и Шотландия имеют смешение всех трех моделей, что может указывать на схожесть в организации образования на докторском уровне в этих странах, или на то, что они были созданы на основе общей модели.

*В Турции, как во Франции и Лихтенштейне, докторские программы реализуются только в специальных школах или докторантуре/научных школах.* Рассмотрим их деятельность более подробно, ибо в последние годы в Европе наблюдается растущая тенденция в сторону организации докторантуры/научных школ. Отчет Европейской ассоциации университетов за 2007 г. свидетельствует, что 30 % европейских учреждений высшего образования создали научные школы [2]. Из 37 опрошенных стран-участников Болонского процесса 16 уже заявили о создании в учреждениях высшего образования подобных школ наравне с существующими моделями, такими как традиционное индивидуальное обучение или единичные структурные докторские программы.

Исследовательские школы при этом в разных странах имеют различные наименования: *doctoral schools /graduate schools/ research schools*. Независимо от названия большинство из них предусматривает подготовку студентов только на третьем цикле обучения. Такая организационная модель (чаще *doctoral* и *research schools*) может быть представлена в рамках отдельной отрасли знания, темы исследования или междисциплинарной области исследования и/или направлена на создание исследовательской группы/сети, и управляться на основе проекта. Эта школа может включать в себя одно или несколько учреждений и организовать сотрудничество между ними. Некоторые страны (Германия, Швейцария, Великобритания и Шотландия) имеют разные типы исследовательских школ в рамках образовательных систем, при этом одни обеспечивают обучение лишь на третьем цикле, другие охватывают второй и третий.

В Турции организационная структура научной школы традиционно охватывает как докторантов, так и магистрантов (*graduate school*). Эта модель отвечает за управление, сохранение и развитие передаваемых умений, организует прием студентов, курсы и семинары и несет ответственность за обеспечение качества образования. Согласно Закону о Высшем образовании Турции *graduate school* функционирует в составе университетов и факультетов и обеспечивает продвинутое образование, научные и прикладные исследования более чем в одной отрасли знания [4].

Научная школа (*graduate school*), возникшая как средство для обеспечения высокого качества обучения и научных разработок в системе турецкого высшего образования в условиях конкурентной, глобальной экономики, основанной на знаниях, имеет свои преимущества по сравнению с другими моделями. *В целом их можно обобщить следующим образом:*

- Определение цели или мировоззрения, разделяемого всеми участниками, которые облегчают процесс перехода докторантов в разряд первоклассных исследователей;
- Обеспечение среды для последующего развития исследований и междисциплинарного сотрудничества;
- Обеспечение четкой административной структуры докторских программ, кандидатов и руководителей и определение ориентации и статуса докторантов;
- Гарантирование определенного количества исследователей и помощи в преодолении изоляции молодых ученых;
- Обеспечение общения младших и старших исследователей;
- Поддержка и облегчение руководства соискателями и повышение роли руководителей;
- Организация приема на основе прозрачных правил и положений;
- Обеспечение обучения и развитие института наставничества;
- Улучшение возможности карьерного роста, в том числе оказание помощи по финансированию этих возможностей (стипендии, проекты);
- Гарантирование обеспечения качества и контроля;
- Обеспечение структуры, способствующей развитию системы проведения практики, процедур и механизмов в рамках структуры университета и действие при необходимости в роли независимого арбитра;
- Улучшение возможностей для развития мобильности, международного и межинституционального сотрудничества [8].

В управлении образованием на докторском уровне в европейских странах можно выделить две основные модели: (1) управление на государственном уровне на основе национального законодательства; (2) управление на институциональном уровне автономными университетами (Германия, Нидерланды, Швейцария), при котором центральному правительству отводится минимальная роль. Турция относится к странам, где управление докторским образованием осуществляется на национальном уровне в соответствии со статьей 65 Закона о Высшем образовании № 2547 и «Положением об обучении в магистратуре и докторантуре» [6].

С 1996–1997 уч.г. национальное законодательство Турции регулирует образование на уровне магистра, доктора и компетенции в области искусства. Оно включает цели и задачи обучения, условия приема студентов, их перевода и зачисления в программы, продолжительность периодов обучения и проведения исследования, руководство написанием диссертации, порядок представления диссертаций и их защиты, порядок присуждения академической степени, права и обязанности студентов.

Сегодня обучение на третьем цикле в Турции полностью структурировано и рассчитано на восемь семестров. Докторские программы включают минимум семь курсов и 21 национальный кредит, квалификационный

экзамен, план диссертации и саму диссертацию. Научный руководитель докторанта должен иметь как минимум звание ассистента профессора (assistant professor), соруководитель (в случае необходимости) – степень доктора. Студенты, претендующие на получение степени доктора философии после успешного завершения учебы должны сдавать Квалификационный экзамен. Для государственных служащих предварительным условием для сдачи квалификационного экзамена является тестирование на знание иностранного языка с минимальным набором 60 баллов из 100 возможных. Существующая система кредита основана на контактных занятиях (то есть теоретических или практических часах в неделю).

Доступ к докторским программам имеют обладатели дипломов магистра. В Турции, как и в некоторых европейских странах (Германия, Греция, Словения или Великобритания) есть программы, ведущие к получению степени доктора без промежуточного финиша в качестве бакалавра, при этом подготовка студента на уровне степени бакалавра должна быть отличной и заявление претендента должно быть одобрено руководством университета. Для этих студентов докторская программа включает минимум семь курсов, 42 кредита, квалификационный экзамен, план диссертации и саму диссертацию [9].

Докторанты в Турции, согласно исследованиям EUA, имеют статус как студента, так и служащего, т. е. совмещают учебу с работой. Финансирование докторских программ строится на основе индивидуальных грантов, заработной платы (для докторантов дневной формы обучения), пособия ассистента преподавателя (для докторантов заочной формы обучения) [2].

В настоящее время Турция работает над определением набора общих и специальных компетенций (или дескрипторов), осваиваемых на каждой ступени высшего образования в соответствии с актуальными запросами профильной научно-исследовательской или прикладной сферы. Это обусловлено тем, что сегодня ведущим ориентиром и критерием качества обучения в европейских странах становится не срок получения высшего образования, не разнообразие учебных дисциплин, не объем знаний, и даже не фиксация «болонских» зачетных единиц, обеспечивающих некоторую соотнесенность европейских дипломов, а компетенции, суммирующие результаты обучения с точки зрения умений и качеств, которыми должен обладать выпускник для получения соответствующей степени.

В связи с этим все более привычными в вузовской среде становятся термины «компетенция» и «компетентность». *Для получения докторской степени в 2006 г. в Турции были определены следующие требования к компетентности:*

– способность создавать знание и разрабатывать методику (технологию) на общем уровне;

– способность самостоятельно планировать, проводить и завершать научное исследование.

Им предшествует приобретение более простых компетенций, таких как:

- владение основными умениями и знаниями,
- способность устной и письменной коммуникации на турецком языке и, по крайней мере, на одном иностранном языке, широко используемом в научных кругах (английском, немецком или французском);
- способность применять современные информационные и коммуникативные технологии;
- умения, включающие анализ, синтез и творческий потенциал;
- приобретение представления об обучении в течение жизни;
- глубокие знания в области своей профессиональной деятельности;
- способность понимать сложность и междисциплинарную природу своей академической карьеры [1].

*Формирование научно-исследовательской культуры – один из приоритетов турецкого высшего образования.* В стремлении отвечать изменяющимся требованиям быстро развивающегося рынка труда Турция нацелена на развитие инновационных докторских программ. Трудоустройство докторантов, как и необходимость обучения человека и общества в течение всей жизни, действуют как катализатор для развития новых программ, включающих докторские степени, которые основаны на сотрудничестве университета и промышленности; и совместные докторские степени как результат растущего европейского и международного сотрудничества. Разнообразие докторских программ и докторских степеней отражает расширение турецкого пространства высшего образования, которое обуславливает большую автономию университетов для определения своей миссии и ориентации с точки зрения образовательных программ и исследовательских приоритетов.

В настоящее время университеты все активнее вовлекаются в сотрудничество на докторском уровне с другими секторами, такими как промышленность, бизнес, независимые исследовательские организации или организации по оказанию услуг обществу. Межотраслевая мобильность и, в частности, докторская степень, полученная на основе интенсивного сотрудничества университета и промышленности, определение докторантов в промышленные и другие лаборатории укрепляют сотрудничество университетов и промышленности и добавляют ценность индивидуальным исследователям, расширяя их опыт, навыки и перспективы занятости. Создание прочных связей между университетами и другими секторами, таким образом, способствует интенсификации передачи знания как определяющего фактора инновации.

Примером тесного сотрудничества турецких университетов и промышленности является запущенный в 2004 г. в университете Анadolу проект

«Докторская программа по промышленному производству керамики», направленный на обучение исследователей, получивших высшее образование в областях, необходимых для промышленности, тем самым, вносящих вклад в развитие керамического производства в регионе [1]. Каждому докторанту – участнику проекта предоставляется стипендия одной из поддерживающих фирм, готовых по завершении обучения принять студента на работу. По данной программе студенты имеют двух научных руководителей и тратят 25% своего времени на работу в промышленном секторе; таким образом, и промышленное предприятие и университет постоянно получают выгоду от взаимного сотрудничества.

Для дальнейшего укрепления отношений между университетом и промышленными предприятиями Министерство Промышленности и Торговли в соответствии с «Постановлением о принципах и процедурах для оказания поддержки проектов диссертаций в промышленных целях» в 2006 г. запустило проект под названием «SAN-TEZ». Главные цели проекта заключаются в следующем:

- поддержка диссертаций студентов магистерского и докторского уровней, которые разрабатываются в сотрудничестве с промышленностью,
- институционализация сотрудничества между университетом, промышленностью и обществом,
- обеспечение научных исследований и формирование технологической культуры,
- коммерциализация академического знания,
- передача академического знания в высокотехнологичные продукты,
- решение промышленных проблем в ходе производственного процесса в сотрудничестве с университетами,
- гарантирование того, что темы диссертаций студентов магистерского и докторского уровней определены согласно потребностям научных исследований и разработок (R&D), управления производством и продукции новой технологии,
- рост числа квалифицированной рабочей силы на основе гарантирования поддержки большего числа студентов магистерского и докторского уровней в рамках данных проектов.

В практике развития инновационных докторских образовательных программ особое место занимают совместные программы как средство достижения целей Болонской декларации. Европейские и международные совместные докторские программы и договоры о сотрудничестве, привлекая лучших докторантов со всего мира, поддерживая и поощряя мобильность, играют центральную роль в развитии международной стратегии. Поощряется, когда университеты улучшают и развивают мобильность на докторском уровне в рамках межинституционального сотрудничества как элемента их более широкой международной стратегии. Данные, представленные в

Тенденциях V *Европейской ассоциации университетов (EUA)* свидетельствуют о том, что на 2007 г. 60% учреждений в Европе имеют совместные программы, по крайней мере, в одном из трех циклов обучения. Количество учреждений, которые имеют совместные программы во всех трех циклах, близко к 15% [8].

Высшие образовательные учреждения Турции в значительной степени вовлечены в сотрудничество с американскими и европейскими партнерами по развитию совместных программ и дипломов на уровне степени бакалавра. Это сотрудничество продолжает развиваться, о чем свидетельствует принятие в 2006 г. Советом Высшего образования Турции «Постановления о создании совместных программ в сотрудничестве с зарубежными учреждениями высшего образования» [1], однако на третьем цикле запущены лишь единичные программы. Согласно национальному отчету за 2005г., в рамках соглашений между турецкими и французскими университетами реализуются 4 совместные докторские программы, ведущие к присуждению двойных дипломов. Это программы между Department of Civil Engineering (Факультетом Гражданского строительства) и Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris; Department of Chemical Engineering (Факультетом химической инженерии) и INSA of Lyon (Institut National des Sciences Appliquées de Lyon); Department of Mathematics (Факультетом математики) и Université Louis Pasteur- Strasbourg I; Department of Aerospace Engineering (Факультетом Космической инженерии) и University of Poitiers, ENSMA [9].

Количество университетов в Турции, предлагающих совместные докторские программы, пока ограничено. Практика показывает, что основным вопросом для развития совместных программ и сохранения их устойчивости является необходимость расширения базы их финансирования, а также постоянная поддержка государства при принятии решений ввиду множества подводных камней [3]. Очевидно, разработка программы – довольно сложная задача, но активная реализация программы в течение продолжительного времени – задача еще сложнее. В связи с этим все чаще предлагается увеличить источники финансирования, привлечь к финансированию программы не только государство, но и бизнес структуры; делегировать права финансового управления руководителям совместных программ для обеспечения большей эффективности и развития сотрудничества; расширить рамки финансирования благодаря облегчению процедуры признания совместных программ и степеней и т. д. Однако в силу централизованной системы управления образованием в Турции поддержка программ осуществляется преимущественно на государственном уровне. Готовность преподавателей принимать участие в этих программах и спрос на программы со стороны студентов – это предвестники успеха задуманного проекта.

Итак, результаты проведенных исследований свидетельствуют об интенсивной поддержке и развитии в Европе процесса включения докторских



программ в единый образовательный цикл с бакалавриатом и магистратурой. Турция также активно участвует в данном процессе, ибо ее научно-образовательное пространство все более осознает себя частью общеевропейского сообщества в широком смысле слова. Докторские программы в Турции традиционно являются третьим циклом системы высшего образования.

Организация обучения на докторском уровне в Турции, по сравнению с европейскими странами, осуществляется только в специальных научных школах (известных как *graduate school*), которые охватывают подготовку как докторов, так и магистров. Организация, поддержка и реализация научно-исследовательских проектов в турецких университетах представляет объект и предмет целенаправленной политики со стороны государства.

Национальное законодательство и распространение инструментов Болонского процесса на докторские программы во многом обуславливают успех проводимых реформ.

В последние годы турецкая высшая школа уделяет большое внимание вопросам определения общих и специальных компетенций у докторантов, развитию инновационных докторских программ. В частности, распространение получают докторские образовательные программы, основанные на сотрудничестве университета и промышленности, и совместные докторские программы в сотрудничестве с европейским партнером, ведущие к получению двойных дипломов.

В целом, анализ опыта Турции свидетельствует, что развитие докторских программ – это прогрессирующий процесс, отвечающий целям формирования единого европейского образовательного пространства.

### Библиографический список

1. **Bologna** Process. National Reports 2005 – 2007: Turkey. – Режим доступа: [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/2005\\_07/Nat\\_reps/TurkeyNatRep10Jan07.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/Nat_reps/TurkeyNatRep10Jan07.pdf)
2. **Doctoral** Programmes in Europe's universities: achievements and challenges / Report prepared for European universities and Ministers of Higher education, 2007. – Режим доступа: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Doctoral\\_Programmes\\_in\\_Europe\\_s\\_Universities.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_Europe_s_Universities.pdf)
3. **Guruz** K. “Dual-Degree Cooperation between the Turkish University System and the State University of New York: A Model for International Student Mobility in the Global Knowledge Economy”, paper presented at the Association International Education Administrators (AIEA) Annual Conference, February 16–19, 2005, Washington, DC.
4. **Higher** Education Act (Law of Higher Education, 1981). – Режим доступа: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Turkey/811104\\_TURKEY.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Turkey/811104_TURKEY.PDF)
5. **Realising** the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. – Режим доступа: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/EUA1\\_documents/OFFDOC\\_BP\\_Berlin\\_communique\\_final.1066741468366.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/OFFDOC_BP_Berlin_communique_final.1066741468366.pdf)

6. **Regulations** on graduate education. – Режим доступа: <http://www.yok.gov.tr/english/gradreg.html>

7. **The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers**, 2005. – Режим доступа: [http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/am509774CEE\\_EN\\_E4.pdf](http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf)

8. **Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area / An EUA report by David Crosier, Lewis Purser & Hanne Smidt**, 2007. – Режим доступа: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Trends\\_V\\_universities\\_shaping\\_the\\_european\\_higher\\_education\\_area.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Trends_V_universities_shaping_the_european_higher_education_area.pdf)

9. **Towards the European higher education area: Bologna process. National Reports 2004 – 2005**. Режим доступа: [http://www.bologna.mgimo.ru/files/otcheti-2005/Reports-Turkey\\_05\\_pdf](http://www.bologna.mgimo.ru/files/otcheti-2005/Reports-Turkey_05_pdf)

*УДК 372.881.161.1*

*Юй Тичжуан*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ)**

Понятие «компьютерные технологии» получило широкое применение в методике преподавания иностранных языков с середины XX-го столетия в связи с внедрением в учебный процесс компьютеров и компьютерных учебных курсов. В российской методической литературе последних лет для обозначения круга вопросов, связанных с использованием компьютерных технологий в учебном процессе, стал использоваться термин «компьютерная лингводидактика», предложенный применительно к обучению иностранным языкам и русскому языку как иностранному М. А. Бовтенко [2].

Компьютер как один из центральных компонентов системы обучения языку с использованием компьютерных технологий привлекает внимание преподавателей возможностями использовать постоянную обратную связь для анализа, коррекции и исправления ошибок студентов, оказывать помощь при поиске, сохранении и переработки информации из разных источников. Компьютер имеет такой набор характеристик, которых нет ни у одного другого средства обучения иностранному языку. По мере развития технических возможностей персонального компьютера, развития технологии мультимедиа и Интернета, компьютер приобретает все более важное значение в обучении русскому языку как иностранному.

В Китае с 90-х гг. XX столетия отмечается повышенный интерес к изучению русского языка. В 61 институте и университете русский язык в настоящее

время изучается 6500 студентами как основная специальность, а в 300 вузах русский язык как первый иностранный язык изучают 18000 студентов [3].

Для изучающих русский язык в Китае созданы разнообразные учебные пособия, в том числе: «Восток» в 8 чч. (Пекинский ун-т иностранных языков, совместно с Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина), «Русский язык» в 4 чч. (Ин-т русского языка Хейлунцзянского ун-та), «Новый курс русского языка» (Шанхайский ун-т иностранных языков), «Практический русский язык» (Уханьский ун-т) и др.

Наиболее крупными учебными заведениями, в которых изучается русский язык, являются Пекинский, Шанхайский, Хэйлунцзянский университеты, на базе которых в 2001 г. были открыты Центры русского языка.

Компьютерные технологии вызывают большой интерес у китайских русистов. В названных учебных заведениях за последние годы стали широко использоваться компьютерные технологии. Результаты таких исследований публикуются на страницах журнала «Русский язык в Китае» и популярном ежегоднике «Всекитайское преподавание и исследование русского языка» [3].

Внимание китайских преподавателей русского языка привлекают электронные курсы, изданные в разных странах: «Новости из России», «Владимир», «Русский язык с компьютером» (Россия), «Голоса» (США), «Капуста» (Финляндия), «Руслан» (Великобритания). Возможности Интернета дают возможность оперативно знакомиться с новыми страноведческими материалами, постоянно обновлять изучаемый материал [1].

Китайских преподавателей привлекают следующие возможности компьютерных языковых курсов: а) наличие в таких курсах комплекса учебных материалов (аудиотекста, видеофрагментов, автоматического словаря, грамматического комментария, текстов для чтения, контрольных упражнений), б) представление учебного материала в разнообразной форме (в виде диалогов либо озвученных текстов для слушания и чтения), в) возможность использования, выхода в речь, контроля за овладением материалом, г) возможностью организации учебного материала в таких курсах в виде гипертекста, что позволяет быстро переходить от одного раздела программы к другому, осуществлять поиск информации, д) использование различных видов тренировочных упражнений, построенных на предсказуемости ответа учащегося (анализ ответов проводится путем сравнения с эталоном, хранящемся в банке данных), е) возможность оценки ответа учащегося с помощью компьютера по сумме правильных ответов.

Важно иметь в виду, что в Китае традиционно при изучении иностранного языка студентам рекомендуется как можно больше выполнять письменные упражнения, большое внимание уделяется грамматическим упражнениям. Поэтому для обучения устной речи остается мало времени. А это важная проблема для студентов, потому что часто даже после нескольких

лет обучения они не могут говорить на русском языке, не понимают устную речь. Компьютерные задания, которые построены на грамматическом материале и на обучении письменной речи, рассчитаны на самостоятельную работу студентов, они позволяют преподавателю больше времени уделять обучению устной речи. В этом огромное преимущество компьютерных программ для китайских студентов, у которых к тому же огромные трудности вызывает кириллица. Можно с уверенностью сказать, что у преподавателя русского языка в Китае открываются совершенно новые возможности. К тому же по традиции в нашей методике мы много времени уделяем контролю, прежде всего контролю правильности письменной речи. И здесь компьютерная система проверки орфографии, специальные тестовые задания становятся нашим эффективным помощником.

В работе с компьютерными технологиями китайские преподаватели используют четыре вида программ, реализованных в компьютерных курсах: 1) направленных на овладение средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими), 2) ориентированных на овладение речевой деятельностью, 3) обеспечивающие возможность контроля уровня сформированности речевых навыков и умений, 4) познавательные программы страноведческой направленности.

В большинстве названных выше курсов удачно используется системы мультимедиа, синтезирующие звук, видеоизображение и текст, что позволяет с максимальной эффективностью использовать все виды и средства наглядности в учебном процессе с учетом существующих на сегодняшний день достижений в области компьютерных технологий. Пока еще не существует достаточного количества программ речевой направленности, знакомящих со страной изучаемого языка и поведением носителей языка в различных реальных ситуациях общения [1].

К сожалению, многие из компьютерных программ, которые подготовлены русистами других стран, не всегда соответствуют учебным планам и программам обучения русскому языку в Китае. Вносить изменения в эти программы невозможно, так как они относятся к программам так называемого закрытого типа. Поэтому мы считаем важным и необходимым готовить собственные учебные материалы с помощью компьютерных технологий. Для этих целей весьма перспективными представляются специальные программы, которые позволяют любому преподавателю без специальной компьютерной подготовки создавать обучающие и тестовые программы. Такие программы получили название *authoring systems*, т. е. эти программы позволяют любому преподавателю выступать в качестве автора компьютерного курса. Некоторые из этих программ доступны для свободного пользования в Интернете (адреса см. ниже). Важно также подчеркнуть, что данные программы позволяют легко вводить тексты с использованием кириллицы. Проблема использования в таких программах китайской графики остается

пока еще не решенной, поэтому мы обычно используем в качестве второго языка английский язык. Это особенно полезно, так почти все наши студенты наряду с русским языком изучают и английский язык.

Остановимся подробнее на опыте использования компьютерных технологий в виде компьютерных учебных программ при проведении тестирования. Тестирование, как известно, в настоящее время занимает весьма важное место в системе обучения русскому языку для объективной оценки знаний и умений студентов. При создании тестовых заданий для китайских студентов, обучающихся на филологическом факультете Шанхайского университета иностранных языков, нами были использованы несколько типов таких авторских систем.

Создание тестовых заданий и упражнений во всех этих программах включает несколько этапов:

1. выбор типа упражнения или задания из разных вариантов,
2. ввод данных преподавателем – формулировок заданий, языкового материала, образцов правильных ответов, способов оценки ответа учащегося и др. ,
3. настройка конфигурации упражнения – размер экрана, цвет, графика;
4. автоматическое преобразование данных в упражнении в формат веб-страницы (HTML) – для последующей работы обучающихся и сохранение упражнения в Интернете;
5. сохранение файла данных упражнения в формате конкретного блока программы (для возможного внесения последующих изменений).

Необходимо помнить, что вносить изменения в алгоритмы обработки данных в этих программах практически невозможно (или требует специального программного обеспечения). Упражнения рассчитаны только на выполнение заданий по определенному алгоритму, поэтому тип упражнения остается неизменяемым. Изменения (языкового материала и конфигурации) делаются в исходном файле данных обычно преподавателем – автором учебного курса.

Созданные компьютерные задания сохраняются в стандартном формате веб-страницы, для их использования учащимися в учебном процессе необходим только веб-браузер (например, Internet Explorer). Знание таких программы нужно преподавателям для создания и редактирования упражнений, учащиеся могут получать доступ к тестовым материалам с помощью специальной веб-страницы в Интернете, где есть формулировки заданий и упражнений, предоставлены различные способы решения учебной задачи.

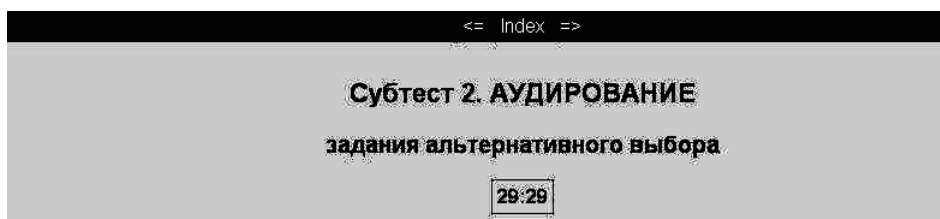
Созданные с помощью упражнения и задания можно объединить в тематические блоки, уроки и серии уроков. Такие авторские программы позволяют сделать это автоматически и объединять упражнения не только в уроки, но и в серии уроков, включать в уроки новые материалы, объединять материалы в учебные курсы. *Рассмотрим некоторые из таких программ.*

1. *Наибольшую популярность среди преподавателей иностранных языков получила программа компьютерная программа «Hot Potatoes»* (адрес в Интернете [web.uvic.ca/hrd/halfbaked](http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked)). Hot Potatoes – инструментальная программа-оболочка, предоставляющая преподавателям возможность самостоятельно создавать интерактивные задания без знания языков программирования и привлечения специалистов в области программирования. С помощью программы можно создать 10 типов упражнений на различных языках с использованием текстовой, графической, аудио- и видеоинформации.

Упражнения создаются с помощью 5 блоков программы (каждый блок может рассматриваться как самостоятельная программа):

- Вопросы с множественным выбором ответа (4 типа заданий).
- Заполнение пропусков в тексте.
- Установление соответствий (3 типа заданий) между словами, предложениями.
- Кроссворды, игры со словами..
- Восстановление последовательности (слов, предложений).

Приведем примеры тестовых заданий по аудированию, созданных с помощью этой программы:



задания предъявлены в форме единственного выбора. вам нужно выбрать свой вариант.

все в

1 / 25

следующий

Задания 1—4. Прослушайте сообщения, выберите из трёх предложений (А, В, С) то, которое достаточно передаёт смысл прослушанного. прослушайте

- A.  ? В пятницу вечером в общежитие на встречу придет режиссёр фильма «Анна Каренина»
- B.  ? Режиссер фильма «Анна Каренина» выступает в общежитии в субботу вечером
- C.  ? В субботу вечером в общежитии состоится встреча с артистами фильма «Анна Каренина»,

2. *Quia (аббревиатура от Quintessential Instructional Archive) – это программная оболочка для создания различных типов упражнений и тестов* (адрес в Интернете [www.quia.com](http://www.quia.com)). С помощью этой программы можно создавать различные типы упражнений и тестов, в том числе – реконструкция текста, ответ на вопросы, множественный выбор, выбор слов из



списков, семантизация слова, поиск соответствий и др. Большим достоинством программы является то, что она предоставляет несколько различных возможностей организации игр со словами, с ее помощью можно также создавать различного рода языковые кроссворды. Все упражнения могут поддерживаться графической или аудиоинформацией. Подготовленные преподавателем упражнения легко преобразуются данной программой в формат веб-страницы и дают возможность создавать интерактивный языковой курс в Интернете с использованием автоматического анализа ответа. Следует также отметить, что это единственная программа, которая работает не только с кириллицей, но и с китайской графикой.

3. Программная оболочка *Spellmaster* находится по адресу [www.spellmaster.com](http://www.spellmaster.com). Она позволяет также создавать интерактивные веб-упражнения в Интернете. В настоящее время доступны следующие типы упражнений: 1. поиск соответствия между словами и выражениями; 2. проверка понимания значения слов и выражений; 3. проверка написания слов (орфография); 4. программа для создания игр со словами.

4. Можно также использовать программную оболочку *Moodle* – позволяющую создавать курсы и web-сайты в Интернете (адрес в Интернете – [moodle.org](http://moodle.org)). Выбор блоков (упражнения, задания, тесты, форумы и др.) обеспечивает функциональность и содержит дополнительную информацию для студентов и преподавателей. Наиболее важным для наших целей представляется модуль «тест». Он позволяет создавать различные типы тестов с предсказуемыми ответами, например: ответы на вопросы, выбор правильного варианта (множественный выбор), реконструкция текста, поиск соответствий слов и конструкций (синонимы, перевод, зрительная семантизация – рисунки, схемы, таблицы), ответы да – нет.

Преподаватели могут создать базу данных вопросов для повторного пользования их в других тестах.

В заключение хотелось бы сообщить о программе «Репетитор», над созданием которой мы работаем и которую рекомендуем использовать на начальном уровне владения русским языком в условиях китайского вуза. Программа состоит из 5 уроков и предназначена для контроля усвоения студентами программного лексического и грамматического материала. В случае затруднений учащиеся могут воспользоваться материалом, включенным в программу «Грамматический справочник». В нем даются правила образования грамматической формы и примеры употребления слов в контексте предложения с учетом программ обучения в китайском вузе. Важно подчеркнуть, что в этой программе в качестве языка посредника будет использоваться китайский язык.

**Библиографический список**

1. **Азимов, Э. Г.** Дистанционные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Э. Г. Азимов М.: Макс Пресс, 2005 – 148 с.
2. **Бовтенко, М. А.** Компьютерная лингводидактика / М. Л. Бовтенко: М.:Флинта 2005 – 197 с.
3. **Ван Сыхай.** Вузовское преподавание русского языка в Китае / Ван Сыхай // Русский язык за рубежом. – 2007. – №5. – С. 81–86.

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

---

---

*УДК 371,08: 378,0*

*А. Н. Худин*

**ИННОВАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ  
УПРАВЛЕНИЯ УСТОЙЧИВЫМ РАЗВИТИЕМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УНИВЕРСИТЕТА**

Новые стратегические потребности обеспечения устойчивого развития университета порождают острейшую необходимость модернизации его организационной структуры управления, которая сопровождается созданием новых структурных подразделений, специальных групп и команд, пересмотром традиционных подходов к проектированию должностного и ролевого репертуара сотрудников.

Существует взгляд на организационную структуру как на инструмент менеджмента, используемый для управления ресурсами в процессе выполнения задач [6, с. 308]. По мнению К. Хэйлса (Hales, 1993), формирование структуры организации есть ни что иное, как институционализация управленческой деятельности. Многие исследователи полагают, что в процессе проектирования организационной структуры доступные ресурсы организуются в относительно стабильные структуры, призванные стимулировать отношения и поведение, соответствующие решения текущих задач.

Наиболее распространенное понимание организационной структуры включает определение ее как совокупности органов управления организации, осуществляющих стратегическое, тактическое и оперативное управление ее функционированием и развитием [8, с. 567].

В отечественной теории управления организационная структура управления рассматривается как упорядоченная совокупность составляющих систему организационных элементов (подразделения, должности, цели, задачи, распределение ролей, полномочия, ответственность) и взаимосвязей между ними [9, с. 137].

Многие теоретики и практики управления приходят к выводу о том, что частая смена целей, стратегий, исходных принципов организации, обусловленные динамично изменяющимися требованиями внешней среды и внутренними потребностями развития самой организации, а также необходимостью создания новых продуктов и услуг, практически невозможна в рамках существующих традиционных организационных структур управления.

Не являются исключением в этом плане и университеты. В ходе нашего исследования был проведен анализ достаточно большого числа организационных структур управления университетами, который в полной мере подтвердил мнение ряда авторов о том, что проблематика организационных структур в большинстве своем исчерпывается организационной схемой, характеризующей лишь статическое положение структуры без должной увязки с целями развития университета и способами их реализации в процессе управления.

Анализ тенденций преобразований в организационной структуре управления различных университетов свидетельствует о том, что доминирующей тенденцией является создание внутривузовских информационных систем. Общеизвестно, что повышение конкурентоспособности и готовности организации оперативно и гибко реагировать на изменения требований внешней среды, потенциальных заказчиков предполагает кардинальную перестройку внутриорганизационной информационной системы. Происходит возрастание роли систем обработки информации и обеспечения коммуникации между структурными подразделениями вуза и отдельными сотрудниками. Усиливается необходимость согласования действий организационных единиц в достижении целей университета в обеспечении целостного развития его человеческих ресурсов. Поэтому, проектируя организационную структуру управления вузом, важно заложить в ее основу механизм координации деятельности управляющей подсистемы вуза, его структурных подразделений на всех уровнях управления. Вместе с тем мы считаем, что сосредоточение основных усилий вузов исключительно на создании внутривузовской информационной системы и активном использовании информационно-коммуникативных технологий в процессе управления является недостаточным для обеспечения эффективного решения задач устойчивого развития университетов.

Стратегические цели устойчивого развития университета требуют изменения самого структурного подхода. Первым шагом на этом пути становится переход от жесткой функциональной структуры к матричной структуре, которая ориентирована как на повышение эффективности посредством более совершенной функциональной иерархии, так и на наращивание инновационного потенциала организации и усиление координации деятельности ее структурных единиц. Именно матричная организационная структура открывает возможности для более эффективного использования ресурсов, повышения уровня координации и кооперации деятельности функциональных подразделений, делегирования ответственности и властных полномочий на нижние уровни иерархии, существенного обогащения опыта сотрудников, расширения сферы их деятельности, обеспечения их причастности к решению стратегических задач, востребованности человеческого

потенциала персонала во всей его полноте, и, кроме того, обладает большей адаптивностью к изменяющейся внешней среде.

По нашему мнению, современная свободная, органическая организация наиболее полно отвечает стратегическим целям и организационным потребностям устойчивого развития университета, тенденциям наделения сотрудников более широкими полномочиями в процессе со-творческого управления вузом. Ее отличительными характеристиками принято считать решение общих задач, нежесткую иерархию, ограниченное число инструкций, регламентирующих деятельность структурных подразделений, опору на опыт и знания сотрудников при определении властных полномочий, горизонтальные коммуникации, опирающиеся на новые компьютерные информационные системы, деятельность специальных групп, команд, наличие менеджеров-интеграторов, децентрализованное, неформальное принятие решений, в том числе и в области планирования деятельности университета.

Перспективным, на наш взгляд, является введение в практику внутривузовского управления должности менеджеров-интеграторов, которые могут выступать в роли координаторов деятельности, организаторов взаимодействия структурных подразделений университета. По аналогии с опытом западного менеджмента, это может быть менеджер по продукту, менеджер проекта, менеджер программы, менеджер отделения.

Разрабатывая организационную структуру управления, мы опирались на исходные положения теории формирования адаптивной организационной структуры, а именно, формирование структуры на основе дерева целей развития университета; создания подразделений для решения конкретных проблем или выполнения определенных функций; обеспечение достаточной гибкости, мобильности структуры, способной видоизменяться в зависимости от воздействия факторов внешней и внутренней среды. Вместе с тем гибкость организационных схем взаимодействия предлагаемой организационной структуры должна сочетаться с определенной устойчивостью структуры.

Проектируя организационную структуру управления образовательным процессом в университете, мы исходили из посылки, что каждый компонент системы, оставаясь частью целого, в то же время должен быть достаточно независимым в разработке собственной стратегии и направлений развития и достаточно гибким в переформулировании целей и обновлении областей и содержания собственной деятельности, а также нацелен на активное участие в подготовке и реализации интегрированных программ развития.

Разработанная нами организационная структура управления устойчивым развитием образовательного процесса в вузе построена по принципу функционально-временно-целевой структуры. Она включает несколько функциональных модулей, каждый из которых состоит из совокупности элементов, которые нацелены на создание условий для эффективного решения

задач устойчивого развития и максимальной самореализации человеческого потенциала сотрудников университета в процессе управления вузом на разных иерархических уровнях.

*Первый модуль предполагает организацию деятельности учебно-методического управления университета.* Названное структурное подразделение несет ответственность за разработку и реализацию стратегии устойчивого развития образовательного процесса в вузе; его программно-методическое обеспечение; организацию инновационной деятельности; подготовку к экспертизе, лицензированию и сертификации новых специальностей; внедрение современных образовательных технологий; организацию учебной и производственной практики, заочного (дистанционного) обучения; организацию платных образовательных услуг и платных форм обучения; за сбор и обработку статистических данных и работу со студентами (студенческое делопроизводство); организацию правового обеспечения образовательной деятельности. Учебно-методическое управление координирует деятельность учебно-методических советов на факультетах и учебно-методических комиссий на общеуниверситетских кафедрах, а те, в свою очередь, направляют деятельность проектных групп по совершенствованию качества образовательного процесса на факультетах и кафедрах.

Методический совет университета, учебно-методическое управление сосредотачивают свою деятельность на определении ведущих задач методической работы в вузе в контексте обновления содержания деятельности профессорско-преподавательского состава в контексте модернизации высшего профессионального образования; обеспечение целостности функционирования и развития внутривузовской системы методической работы на основе четкого планирования и организации эффективного взаимодействия всех его структурных компонентов; разработке учебно-методического сопровождения образовательного процесса в вузе; обеспечение выполнения требований государственного стандарта высшего профессионального образования, освоении и внедрении новых учебных программ и учебников; разработке авторских учебных программ, спецкурсов и учебников, учебно-методических пособий; реализации личностно ориентированного, развивающего обучения в вузе; обеспечении возможностей для проектирования индивидуального образовательного маршрута студента; разработке системы творческих, исследовательских заданий для самостоятельной работы студентов; внедрении новых диагностических методик для отслеживания качества образовательного процесса, учебных и личностных достижений обучающихся; внедрении новых продуктивных педагогических технологий в образовательный и воспитательный процесс в университете; разработке научно-методических рекомендаций по управлению качеством подготовки специалиста в системе высшего профессионального образования. Методический совет университета организует презентацию прогрессивного педагогического опыта



вузовского обучения и воспитания, имеющегося на кафедрах и факультетах как самого вуза, так и за его пределами. Содержание деятельности каждого отдела учебно-методического управления четко прописано в локальных актах университета, что не исключает возможности перманентной ревизии их основных функций и наполнения их новым содержанием.

**Центр аудита (оценки) качества образования** включает группы стратегического анализа качества образовательного процесса в вузе; мониторинга результатов итоговой аттестации выпускников университета; тестирования образовательных достижений обучающихся; оценки качества нового набора студентов (в том числе и поступивших в университет по результатам ЕГЭ); мониторинга степени удовлетворенности заказчиков качеством образования в университете; мониторинга динамики изменения потребностей регионального рынка в образовательных услугах университета; мониторинга качества кадрового потенциала университета; мониторинга качества ресурсного обеспечения образовательного процесса в вузе (нормативно-правового, информационного, финансово-экономического, материально-технического, кадрового программного, технологического); мониторинга эффективности внутривузовской системы обучения и повышения квалификации персонала; мониторинга качества управленческой деятельности в университете. Университетский центр аудита качества образования активно взаимодействует с группами мониторинга качества образования на факультетах и экспертами по оценке качества образования на общеуниверситетских кафедрах.

Центр обеспечивает методологическое, технологическое, методическое, информационное сопровождение функционирования системы управления качеством образования в вузе; во взаимосвязи с другими вузовскими центрами аудита разрабатывает систему критериев и показателей оценки качества образования, модели рейтинговой оценки деятельности образовательного учреждения, его структурных подразделений; осуществляет внутривузовское инспектирование качества реализации образовательных программ в соответствии с требованиями государственного стандарта высшего профессионального образования; разрабатывает тестовые задания различных типов для проведения независимой экспертизы качества подготовки студентов по специальностям университета; проводит рецензирование проектов, направленных на совершенствование качества образования в университете; осуществляет сбор, обработку, систематизацию и хранение информации стратегического, тактического и оперативного характера о качестве образования в университете, участвует в подготовке аналитических отчетов об образовательной деятельности университета, определении рейтинга специальностей вуза; подготавливает к изданию информационные бюллетени о качестве образовательной подготовки студентов университета по учебным дисциплинам в печатной и электронной версии и доводит их до сведения профессионального сообщества вуза и широкой общественности; участвует

в подготовке экспертов по качеству образования; осуществляет взаимодействие с органами управления образованием, образовательными учреждениями, государственными и общественными организациями, деятельность которых направлена на повышение качества образования (в том числе и за рубежом).

**Центр информационных технологий** объединяет вычислительный центр университета; отдел технических средств обучения; отдел телекоммуникационных и сетевых технологий; центр мультимедийных обучающих технологий; университетский центр Интернет; отдел “on-line” пополнения базы данных; медиатеку информационных ресурсов; центр дистанционного образования; научную библиотеку университета; отдел автоматизированных систем управления; отдел системной поддержки и ремонта ЭВТ. Все вышеназванные структурные подразделения университетского центра информационных технологий органически взаимосвязаны с ресурсными центрами, создаваемыми на факультетах. Деятельность центра информационных технологий строится в соответствии с концепцией информатизации университета, направленной на создание опережающей информационной среды непрерывного образования с созданием баз данных по направлениям и специальностям подготовки в вузе, внедрение прогрессивных информационных технологий в процесс обучения в вузе, в том числе и на основе использования высококачественных мультимедийных продуктов, современных компьютерных обучающих систем для проведения учебно-исследовательских работ, а также использование современных информационно-коммуникативных систем в управлении университетом. Компьютерную систему управления вузом можно представить состоящей из трех функционально обособленных систем: системы интеллектуальной поддержки управления (специального математического обеспечения процесса управления, наличия программных систем и алгоритмов выработки вариантов управленческих решений); системы автоматизированного документооборота и системы информационной поддержки процесса управления. Основными подсистемами компьютерной системы управления университетом являются: подсистема «Нормативно-правое обеспечение деятельности университета»; подсистема «Штаты – кадры»; подсистема «Образовательный процесс»; подсистема «Студент»; подсистемы «Довузовская подготовка», «Послевузовское образование»; подсистема «Повышение квалификации кадрового состава университета»; подсистема «Сотрудничество со стратегическими партнерами»; подсистема «Ресурсное обеспечение развития университета»; подсистема «Бухгалтерия»; подсистема «Аккредитация вуза»; подсистема «Лицензирование специальностей университета»; подсистема «Помещения вуза»; подсистема «Маркетинговая деятельность»; подсистема «Менеджмент качества» и др.

**Консалтинговая служба университета** ориентирована на развертывание учебного консультирования для разных категорий субъектов вузовского сообщества (студентов, преподавателей, аспирантов); осуществление управленческого консультирования проректоров, деканов, заведующих кафедрами, руководителей функциональных служб университета и служб сопровождения образовательного процесса в вузе, предполагающего консалтинг в следующих областях: управление устойчивым развитием университета, управление нововведениями в вузе, управление качеством образования в вузе, управление проектами, управление развитием персонала, информационный консалтинг, компьютеризация систем управления. В рамках консалтинговой службы могут также создаваться группы, осуществляющие юридический, финансовый, экологический консалтинг.

**Маркетинговая служба университета** включает группы социально-экономического исследования и прогнозирования; маркетинговой информации; продвижения образовательных продуктов на рынке услуг; по связям с общественностью; оказания услуг образовательным учреждениям; международный маркетинг. Группа социально-экономического исследования и прогнозирования занимается разработкой прогноз развития университета на основе всестороннего социально-экономического анализа возможных сценариев изменений в макро и микросреде. Предметом анализа группы становятся реальные возможности университета как целостной системы, отдельных его структурных подразделений (как компонентов этой системы) эффективно адаптироваться к прогнозируемым изменениям во внешней среде и внутренней среде вуза, реализовывать перспективные цели развития университета подготавливает социально-экономическое обоснование перспективных проектов развития основных подсистем вуза, формирует стратегию обеспечения конкурентоспособности образовательных услуг, научно-методических продуктов, создаваемых сотрудниками вуза. Данный центр аккумулирует информацию об изучении рынка образовательных услуг, оказываемых высшими и средними специальными учебными заведениями на федеральном и региональном уровне, тенденциях и динамике изменения спроса на традиционные и новые специальности, вносит предложения о формировании портфеля перспективных специальностей (новых видов образовательных услуг) в рамках актуальных направлений развития экономики, культуры, образования в стране и конкретном регионе. Не менее важной стороной деятельности данного центра становится целенаправленная работа по продвижению образовательных продуктов университета на рынке услуг

Мы придаем большое значение оказанию университетом услуг образовательным учреждениям на региональном уровне.

Это имеет большое значение и для развития самого университета, так как побуждает его структуры в лице субъектов вузовского профессионального

сообщества оперативно перестраивать содержание своей деятельности в соответствии с задачами модернизации образования, выполнять научно-методические проекты под заказ региональных органов управления образованием (разрабатываются концептуальные основы организации деятельности инновационных образовательных учреждений: гимназий, лицеев; образовательных педагогических комплексов; воспитательных систем образовательных учреждений различных типов; экспериментальных моделей открытой школы здоровья и развития, внутришкольного управления валеологизацией образовательного процесса, осуществляется корректировка учебных планов и создание авторских программ для осуществления профильного обучения: химия, общая биология, история России XIX – XX вв., история античности, средних веков, нового времени, французский язык; спецкурсов по развитию речи, страноведению, решению химических задач и др.; осуществление ступенчатой подготовки в рамках учебно-научно-практического комплекса университета, в котором подготовка специалистов ведется по совмещенным учебным планам с сокращением нормативного срока освоения образовательных программ высшего профессионального образования совместно с Курским высшим педагогическим училищем (колледжем) по специальности «Педагогика и методика начального образования» с дополнительными специальностями: «Музыкальное образование», «Педагогика и психология», «Иностранные языки», «Изобразительное искусство»; с Курским музыкальным училищем им. Г. Свиридова по специальности «Музыкальное образование» с дополнительной специальностью «Культурология»).

Университет активно осваивает такой сегмент рынка образовательных услуг как профессиональная переподготовка преподавателей ССУЗов и подготовка специалистов в учреждениях среднего профессионального образования: «Коррекционная педагогика в начальном образовании» (Советское педагогическое училище); «Иностранные языки», «Изобразительное искусство» (Обоянское педагогическое училище); «Государственное муниципальное управление», «Менеджмент организации» (Курский электромеханический техникум); «Дизайн» (Железнодорожное художественное училище), а также подготовка специалистов на базе учреждений начального профессионального образования по специальности «Профессиональное обучение» (по отраслям: информатика и ВТ, дизайн и конструирование швейных изделий, машиностроение и технологическое оборудование, экономика и управление) и др.

Мы считаем чрезвычайно важным присутствие университета и на таком сегменте рынка образовательных услуг как сфера дополнительного профессионального образования, что дает возможность вузу реализовывать целевые программы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования различных уровней, руководителей образовательных учреждений, педагогических кадров, специалистов

функциональных служб образовательных учреждений, а также предлагать для внедрения в образовательных учреждениях инновационные научно-методические разработки, направленные на совершенствование качества образовательного процесса, подготовку образовательных учреждений к введению Государственного стандарта общего образования, концепции профильного и предпрофильного обучения, к проведению Единого государственного экзамена, аттестации образовательного учреждения в контексте новых требований Министерства образования и науки РФ и др. Таким образом, университетская маркетинговая служба ориентирует кафедры вуза на создание научно-методических продуктов для разных секторов рынка образовательных услуг, т. е. на практике осуществляет дифференцированный маркетинг. Это позволяет вузу развивать конкурентные преимущества в определенных областях, работать с адресными группами потребителей образовательных услуг и научно-методических продуктов, непрерывно наращивать их качество.

**Университетский центр дополнительного образования** объединяет следующие отделы: аспирантуры, докторантуры, школу молодого преподавателя, ФПК, группы целевой подготовки персонала, профессиональной переподготовки, повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и специалистов функциональных служб. Именно эти структуры университета призваны обеспечить эффективное внутривузовское обучение и повышение квалификации педагогических кадров, опережающую подготовку персонала к решению задач устойчивого развития вуза, повышение готовности его к инновационным преобразованиям, наращивание конкурентоспособности субъектов вузовского сообщества, достижение научных и педагогических результатов, соответствующих мировому уровню, разностороннее развитие человеческого потенциала сотрудников (духовно-нравственного, психофизиологического, социокультурного, квалификационного, образовательного, творческого, социально-профессионального, коммуникативного, саморазвивающего). В основе работы данных подразделений университета лежит всесторонний анализ качества кадрового потенциала вуза, уровня профессиональной компетентности специалистов и прогнозирование потребностей вуза в педагогических и управленческих кадрах определенной квалификации в рамках актуальных направлений развития университета. Центр дополнительного образования призван обеспечивать реализацию целевой комплексной программы «Кадры для устойчивого развития университета», ориентированной на подготовку, переподготовку и повышение квалификации персонала вуза. Данная программа предполагает совершенствование системы послевузовского профессионального образования; подготовку научно-педагогических кадров в соответствии с приоритетными направлениями развития науки и техники; расширение спектра подготовки кадров через аспирантуру с учетом открываемых в вузе новых

специальностей высшего профессионального образования, в том числе и по непедagogическим специальностям; создание аспирантур при каждой выпускающей и общеуниверситетской кафедре; отбор талантливых студентов, имеющих способности к научной и научно-педагогической деятельности, для индивидуальной подготовки, продолжения образования в аспирантуре; осуществление целевых проектов по профессиональной переподготовке и повышению квалификации преподавателей естественных, гуманитарных и социально-экономических дисциплин; осуществление профессиональной переподготовки профессорско-преподавательского состава, занятого в учебном процессе по новым (в том числе непедagogическим) специальностям в ведущих центрах Москвы, Санкт-Петербурга, Воронежа и др.; расширение перечня реализуемых внутриуниверситетской системой обучения и повышения квалификации программ повышения квалификации специалистов функциональных служб вуза; реализацию новых образовательных программ «Преподаватель высшей школы», «Переводчик в сфере профессиональных коммуникаций».

Университетский центр дополнительного образования инициирует развертывание целевых программ повышения квалификации педагогических кадров: «Управление качеством образовательного процесса в вузе», «Средства оценивания качества образовательного процесса в вузе», «Проектирование содержания высшего профессионального образования по профилю специальности», «Личностно ориентированные, развивающие педагогические технологии», «Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе вуза», «Возможности мультимедиа технологий в повышении эффективности учебного процесса в вузе», «Введение в инновационную деятельность преподавателя вуза», «Педагогическая культура преподавателя вуза», «Рефлексивная культура преподавателя вуза», «Менеджер высшей школы» (данная программа направлена на повышение управленческой компетентности деканов и зав. кафедрами, руководителей структурных подразделений университета) и др. Центр предлагает разнообразные формы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, внедряет продуктивные педагогические технологии обучения кадров, организует практику проведения стажировок внутри и за пределами вуза. Совместно с центром оценки качества образования проводит систематический мониторинг степени удовлетворенности профессорско-преподавательского состава качеством внутривузовского обучения и повышения квалификации кадров, результативности работы в данной области и анализирует его данные.

Анализ существующей практики внутривузовского обучения и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и специалистов функциональных служб университетов позволяет выделить следующие негативные моменты в данной области, которые не позволяют в полной мере эффективно управлять профессионально-личностным ростом персонала



университета, создавать оптимальные условия для самоактуализации его человеческого потенциала. Прежде всего, это доминирование одномерного восприятия предназначения внутривузовской системы обучения и повышения квалификации кадров, одной модели ее организации, отсутствие многоуровневого культурно-образовательного пространства, обеспечивающего возможность осуществления выбора образовательной и профессиональной траектории в процессе повышения квалификации. Университетское сообщество является довольно неоднородным по своему качественному составу: профессорско-преподавательские кадры (ассистенты, старшие преподаватели, доценты, профессора, академики); специалисты функциональных служб, служб сопровождения образовательного процесса; вспомогательный и технический персонал. Как это не странно, но для внутривузовской системы повышения квалификации педагогических кадров серьезную проблему представляет «остепененность» преподавателей высшей школы. Возникает парадоксальная ситуация, когда достижение определенного научного статуса в признаваемой профессиональным сообществом категориальной системе становится своеобразным барьером, который на определенный период времени тормозит дальнейшее профессионально-личностное развитие и саморазвитие преподавателя, что может провоцировать возникновение профессиональных кризисов, осложняемых формированием профессиональных деформаций личности преподавателя.

Не менее остро стоит этическая проблема организации внутривузовского повышения квалификации специалистов высшей квалификации, профессоров университета. Сам статус, который занимает профессорский корпус во внутривузовской иерархии педагогических и научных кадров, требует особой деликатности и разнообразия подходов к решению данной проблемы. Содержание и формы организации повышения квалификации профессорского состава вуза должны быть ориентированы на то, чтобы в полной мере задействовать его квалификационный, образовательный, социально-профессиональный, социокультурный, творческий потенциал, способствовать его совершенствованию и усилению личностного своеобразия. Это предполагает выход за рамки привычного научно-предметного содержания деятельности профессора, побуждение его к интеграции и кооперации в области научного знания с коллегами с других кафедр (гуманитарных, естественно-научных, психолого-педагогических), совместному выполнению научных, методических, дидактических, воспитательных проектов по заказу учебно-методического управления, методического совета университета, центра оценки качества образования, выполнения функции эксперта по оценке качества программно-методического обеспечения образовательного процесса.

В работе с данной категорией сотрудников чрезвычайно важно разрабатывать индивидуальную стратегию повышения их квалификации, поставив

перед ними более сложные цели, связанные с определением перспектив развития основных подсистем университета, разработкой концепции развития структурных подразделений (кафедр, факультетов), руководителями которых они являются. Нам представляется, что вовлечение профессорского корпуса в процесс стратегического управления устойчивым развитием университета, управление стратегическими возможностями и стратегическими задачами позволяет создать условия для самоактуализации его человеческого потенциала.

Формулирование нового видения и обоснование миссии современного университета (факультета, кафедры) в контексте ноосферного мышления, моделирование дерева идей развития университета (соответствующего структурного подразделения вуза), разработка комплексных целевых программ развития, построение сценариев развития ресурсного обеспечения качества образовательного процесса в вузе (на факультете, кафедре), формирование портфеля новшеств и инноваций в различных подсистемах вуза становятся объектами приложения усилий профессорского состава, своего рода творческими проектами, требующими существенного приращения нового научного знания в различных областях, в том числе и в области современной философии и идеологии управления вузом.

Это не исключает и возможности проведения традиционных творческих сессий для профессорского состава, предполагающих научно-методическое погружение в методическую проблему вуза; работу в спецсеминаре по методологии научного знания в контексте ноосферного подхода; разработку авторской концепции преподавания предмета, авторской программы, авторского учебно-методического комплекса.

Таким образом, развертывание внутривузовского повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в данной плоскости выступает в качестве инструмента, обеспечивающего движение в направлении со-творческого управления университетом, реализации партисипативной модели управления на практике.

Классический академизм вузовского профессионального сообщества вступает в противоречие с необходимостью перехода к инновационной организационной культуре в том числе и из-за того, что чрезвычайно медленно обновляется ролевой репертуар преподавателя высшей школы, низка мобильность в изменении регламента должностных обязанностей сотрудников и насыщении новым содержанием традиционных функций организационных структур университета.

На наш взгляд, внутривузовская система обучения и повышения квалификации призвана способствовать освоению профессорско-преподавательским составом и специалистами функциональных служб качественно нового ролевого педагогического, методического и управленческого репертуара: проектировщика индивидуальных образовательных маршрутов студентов

в предметной области; технолога образовательного процесса, использующего продуктивные педагогические технологии (в том числе информационно-коммуникативные технологии); координатора в решении междисциплинарных образовательных задач, осуществляющего интеграцию содержания образования по предмету на философском, теоретическом, технологическом и предметно-методическом уровне; фасилитатора процесса самоактуализации студента в процессе обучения; консультанта при разработке студентами индивидуальных учебных планов и образовательных программ на семестр; тестолога, разрабатывающего контрольно-измерительные материалы для осуществления промежуточной и итоговой аттестации студентов по соответствующим предметам и специальностям; организатора учебных и исследовательских практик по специальности; эксперта качества образовательного процесса; руководителя предметной методической комиссии; руководителя отдела, творческой лаборатории, научно-исследовательской (методической) группы; руководителя методической команды; менеджера – интегратора проекта (программы, методического продукта); методического советника, методического проектировщика; научного (методического) консультанта; организатора методических дел; педагога-наставника и др.

Предложенная нами адаптивная организационная структура управления позволяет сотрудникам вуза освоить и в полной мере реализовать столь разнообразный ролевой репертуар, а также дает возможность реализовать свой личностный потенциал на любом уровне управления в соответствии с профессиональными потребностями и интересами.

### Библиографический список

1. **Клюев, А. К., Корунов С. М.** Стратегии вузовского развития (по материалам пилотного семинара-проекта «Стратегическое планирование в российских университетах) // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – №3. – С. 43–49.
2. **Управление персоналом** / Под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. – 423 с.
3. **Guest, D.** Human resources management: its implications for industrial relations and trade unions // News perspectives on human resource management. – L., 1989. – P. 40–54.
4. **Подчалимова, Г. Н.** Проектирование содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ: теория и практика. – М.: Изд-во МПГУ – Курск: Изд-во КГПУ, 2001. – 503 с.
5. **Моисеев, А. М.** Качество управления школой: каким оно должно быть. – М.: Сентябрь, 2001. – 160 с.
6. **Дафт, Р. Л.** Менеджмент. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 832 с.
7. **Drucker, P. F.** Innovation and Entrepreneurship. – N.Y.: Harper and Row, 1985.
8. **Фатхутдинов, Р. А.** Инновационный менеджмент: Учебник для вузов. – М.: ЗАО Бизнес школа «Интел-Синтез», 1998. – 600 с.

9. **Гительман, Л. Д.** Преобразующий менеджмент: Лидерам организаций и консультантам по управлению. – М.: Дело, 1999. – 496 с.

10. **Методическое** обеспечение внутривузовской системы формирования, обучения и развития управленческого персонала высших учебных заведений / С. Д. Резник, С. М. Васин, О. А. Сазыкин. – М., 2003. – 79 с.

УДК 371.07: 378,04

*Г. П. Карлов Н. В. Вещева*

**МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО  
ПРОСТРАНСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА  
НА ОСНОВЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ**

В 90-х гг. двадцатого столетия российское социокультурное образовательное пространство можно было охарактеризовать как несложившееся, неопределенное, неустойчивое, внутренне противоречивое. Анализ деятельности вуза, опыт работы авторов настоящей статьи в должностях декана и заместителя декана факультета повышения квалификации преподавателей позволили увидеть некоторые особенности образовательного пространства в начальный период. Прежде всего, в нем сохранились пласты советского образования и проявились совершенно новые тенденции, свойственные периоду становления новой российской действительности, присутствовали признаки западной профессиональной школы, при этом в его анализе, оценке обнаруживались тенденции субъективизма. Можно утверждать, что у каждого конкретного учебного заведения возросло число специфических внутренних задач, связанных с преодолением этой неопределенности. В этой связи проблема исследования и описания социокультурного пространства дополнительного профессионального образования вуза стала еще более актуальной.

Наша опытно-экспериментальная работа проводилась в подразделениях дополнительного профессионального образования старейшего вуза г. Красноярска – Сибирского государственного технологического университета, и фактически реализовывалось на двух уровнях – глобальном и локальном. Об этом свидетельствовало исполнение государственных заказов на повышение квалификации, стандартов, учебных планов и программ, в которых отражены федеральный, региональный и внутривузовские компоненты [1]. На федеральном уровне Закон Российской Федерации «Об образовании» определял государственную политику в области образования, подчеркивая ее приоритетность. При этом провозглашались принципы государственной

политики в области образования, такие как гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития человека; единство федерального, культурного и образовательного пространств; адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки специалистов; свобода и плюрализм в образовании, демократический характер управления, автономность подразделений дополнительного профессионального образования и другие. Это повлияло на образовательное пространство дополнительного профессионального образования вуза, его качественные характеристики; в частности, было создано два основных структурных подразделения: центр (на правах факультета) дополнительного профессионального образования (ЦДПО, 1993) и факультет повышения квалификации преподавателей (ФПКП, 1997). Таким образом, определилась ориентация СибГТУ на расширение сферы предоставления дополнительных профессионально-образовательных услуг.

В качестве основной функции системы дополнительного профессионального образования вуза в то время выделялась профессионализирующая. В практике деятельности учебных заведений эту функцию чаще именовали как образовательную (а в средних школах также выделяли воспитательную и развивающую функции). Основной внутренней сферой оставалась общеобразовательная сфера с элементами научной деятельности.

Указанные структурные подразделения осуществляли подготовку, переподготовку с правом ведения нового вида профессиональной деятельности, повышение квалификации, стажировку по профилю университета с использованием различных форм обучения, при этом контингент слушателей ЦДПО – руководители и специалисты предприятий (объединений), организаций и учреждений, государственные служащие, высвобождаемые работники, незанятое население и безработные специалисты, а контингент ФПКП – преподаватели учреждений профессионального образования.

В качестве структурообразующего элемента социокультурного пространства дополнительного профессионального образования выступал именно факультет повышения квалификации преподавателей, на процессе становления которого мы считаем необходимым остановиться более подробно.

В соответствии с «Типовым положением о структурных подразделениях подведомственных высших учебных заведений, осуществляющих дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации) преподавателей высших и средних специальных учебных заведений...» [149] было разработано «Положение о факультете повышения квалификации преподавателей», согласно которому определены главные задачи функционирования факультета, а именно: организация и повышение квалификации преподавателей высших и средних специальных заведений; обновление и углубление знаний преподавателей в научно-профессиональной и психолого-педагогических областях на основе современных достижений науки, техники и

технологий, информатизации образования; освоение новых форм, методов и средств обучения и повышения общей культуры преподавателя; проведение учебного процесса на основе современных достижений педагогической науки, внедрение методов активизации познавательной деятельности, технических средств и интенсивных технологий обучения; разработка и подготовка к изданию учебных планов и программ, учебных и методических пособий; проведение научных исследований по актуальным проблемам педагогической подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей; реализация различных форм сотрудничества с российскими и зарубежными образовательными учреждениями, организациями и фирмами; организация обмена опытом в области дополнительного профессионального образования преподавателей.

Таким образом, состояние системы дополнительного профессионального образования СибГТУ рассматривалось нами как практико-поисковое, так как еще не были осуществлены разработка концепции деятельности и научно обоснованное моделирование ее социокультурного пространства.

Самоанализ форм управления показал, что соотношение административной и профессионально – общественной форм управления выражалось в доминировании первой. В этот период только начинались создаваться новые формы общественного управления, такие как ученый совет, совет слушателей и другие, однако их управленческие функции еще четко не определились.

Анализ деятельности системы дополнительного профессионального образования в целом свидетельствует о том, что социокультурное образовательное пространство в этот период находилось в переходном состоянии организации – от начальной фазы к организованной с элементами самоорганизации. Кроме того, проведенный анализ указал на то, что проблемная ситуация оказалась значительно сложнее, чем могло показаться на первый взгляд. Дело в том, что на глобальном уровне ориентация вуза на профессиональное развитие (количественное и качественное обучение -- количество и качество успевающих, увеличение новых курсов, специализаций, авторских курсов и программ и другое) не позволяла увидеть реальную цель личностного становления, которая, на наш взгляд, в то время состояла в подготовке успешной личности, способной адаптироваться к изменяющимся социальным условиям.

У руководства вуза появилась потребность структурировать всю деятельность системы дополнительного профессионального образования, выстроить научные ориентиры дальнейшего развития, определить основные функции и самое главное – конкретизировать пространственные и временные рамки ее жизнедеятельности как коллективного субъекта образовательного пространства вуза. Таким образом, анализ реальной педагогической действительности обусловил поиск и выбор основной идеи.



Современное социокультурное образовательное пространство может быть представлено на глобальном и локальном уровнях. Глобальный уровень охватывает всестороннюю организацию этого пространства с исчерпывающей полнотой, всесторонностью, универсальностью. Мы исследуем социокультурное пространство дополнительного профессионального образования вуза на локальном уровне, то есть на местном уровне, связывая это пространство с определенным местом и временем, ограничиваем его распространение определенными пределами, в частности, с техническим вузом химико-лесного комплекса, находящимся в промышленном городе.

Осмысливая ситуацию, в которой оказалась система дополнительного профессионального образования вуза, мы поняли, что успешное обновление педагогической действительности возможно в том случае, если практические преобразования будут иметь под собой прочный теоретико-педагогический фундамент. В этом случае замысел не только состоится, но и приведет к подлинному, а не рекламному улучшению жизнедеятельности исследуемой системы. В процессе организации системы мы на собственном опыте убедились, что между замыслом и педагогической действительностью стоит важный процесс – процесс моделирования. Мы считаем, что схема «анализ педагогической реальности – замысел – моделирование – новая педагогическая действительность» условно отражает процессуальный характер педагогического моделирования.

Рассматривая моделирование социокультурного образовательного пространства на основе синергетических ориентиров [3], мы не стремились довести его до конкретных рекомендаций, а лишь пытались реализовать авторские концептуальные положения к построению модели такого пространства в подразделении дополнительного профессионального образования вуза. Поэтому мы рассматриваем микромоделирование и при условии методологически четкого сопряжения целеполагания и предметно-содержательных оснований нашего исследования.

В этой связи мы посчитали необходимым остановиться на предметно-содержательных основах исследовательского поиска, связанного с пониманием синергетического подхода в моделировании образовательных пространств, чтобы далее, в соответствии с этим, описать проведенную опытно – экспериментальную работу.

Так как синергетика используется для обозначения области междисциплинарных исследований, которые ставят своей задачей познание общих принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации, реализующихся в системах разной природы, в том числе и социально-педагогических, мы считаем важным использование именно синергетических подходов в наших исследованиях. В этом качестве синергетика представляет постнеклассическое междисциплинарное направление и имеет несколько «точек роста», которые обусловлены переходом научного познания к познанию

сложноорганизованных, многоуровневых, открытых, нелинейных систем, каким является социокультурное образовательное пространство современного учебного заведения [10]. Педагогика, как система научного знания и методов воспитания, образования и обучения в рамках социальной системы, является развивающейся и выступает подсистемой более общей системы общенаучного знания. Так как синергетический подход в преломлении к педагогике связан, прежде всего, с теорией самоорганизации, мы стремились к тому, чтобы наше понимание самоорганизации отразилось в нашей модели.

Концепция самоорганизации выделяет универсальные закономерности для всех явлений, где превалирует нелинейность, неравновесность, асимметрия и предполагает общенаучные подходы к изучению самоорганизующихся объектов. Таким образом, сложность и диссипация, устойчивость и неравновесность, хаос и упорядоченность являются объектами изучения теории самоорганизации. В нашей деятельности по организации социокультурного пространства дополнительного профессионального образования вуза эти процессы имели место.

Рассматривая систему представлений синергетики через педагогику, мы увидели следующие закономерности развития образовательных систем. Одна из главных задач педагогической науки – обучение и воспитание личности, а также развитие и саморазвитие личности как человека культуры. Естественно, эти процессы должны быть отражены в модели, так как социокультурное пространство дополнительного профессионального образования вуза является той средой, где на определенных уровнях своего развития обучение переходит в самообучение, а образование – в процесс самообразования. Это и есть момент становления личности в самоорганизующейся, саморазвивающейся системе.

Фактически социокультурное образовательное пространство определяет установки, поведение и действия человека не случайно, а через нормы, выработанные самой личностью на основе своего позитивного опыта в данном пространстве. Переход человека из организуемого в самоорганизующуюся личность носит нелинейный характер и наступает на определенном этапе педагогического воздействия на него. Процесс становления и превращения человека в личность подобен рождению порядка из беспорядка.

В системе дополнительного профессионального образования взаимодействие слушателя и преподавателя носит также нелинейный характер. Преподаватель чаще всего выступает подобно катализатору, генерируя информацию для слушателя. И это позволяет преподавателю развивать собственную самоорганизацию. Таким образом, слушатель, делая очередной шаг к своей самости, принимает информацию обратной связи и этим совершенствует свои личностные качества. Следовательно, в модели необходимо отразить прямые и обратные связи. Кроме того, субъекты дополнительного

профессионального образования не только взаимодействуют между собой, но и относятся определенным образом к окружающей действительности, устанавливают культурные связи. Они оказываются под синергетическим влиянием окружающего их социокультурного образовательного пространства и выходят на новые уровни своего саморазвития.

Мы попытались взглянуть на педагогический синергетизм с точки зрения деятельности в социокультурном образовательном пространстве. Для педагогических систем – это процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем деятельности (образовательной и самообразовательной), приводящих к развитию потенциалов участников этого процесса и, соответственно, (эти подсистемы как саморазвивающиеся), обеспечивающих переход от развития к саморазвитию.

Мы предположили, что синтез достижений синергетики и педагогики позволит рассматривать организацию социокультурного пространства дополнительного профессионального образования вуза и исследования, проводимые в рамках заданной темы, как части социальной системы. Слушатель и преподаватель могут актуально самореализоваться в зависимости от требований того социокультурного пространства, в котором осуществляется их жизнедеятельность, развитие, если при этом они – активно действующие субъекты и правильно распределяют свои потенциальные способности в многообразной деятельности, выстраивают отношения с окружающим их миром, разумно определяют поле взаимодействия. В результате процессов развития, саморазвития, самоорганизации обогащаются их культурные связи, которые способствуют развитию личностных качеств.

Следовательно, ядром нашей модели являются метакомпоненты (взаимодействие слушателя и преподавателя, культурные связи и профессиональная деятельность, которые выступают областями социокультурного образовательного пространства).

В качестве следующего структурного компонента мы выделили компоненты исполнения, которые обеспечивают функционирование социокультурного образовательного пространства (функции, формы управления и самоуправления, организация прямой и обратной связи между компонентами).

Важными ориентационными компонентами, по нашему мнению, являются уровни, сферы и собственно ориентации, определяющие особенности функционирования образовательной системы в конкретном пространстве и времени.

При этом мы посчитали необходимым уже при описании модели выделить и охарактеризовать фазы развития социокультурного пространства дополнительного профессионального образования вуза. Это обеспечивало последовательное осуществление организационных этапов реализации конкретной модели в реальном образовательном пространстве.

Следует отметить: если организация – это внутренняя упорядоченность и согласованность взаимодействия дифференцированных частей целого, то противоречия, выступающие в двух формах: между глобальными и пространственно – временными структурами конкретного вуза; между изменчивостью и стабильностью основных компонентов системы, обеспечивали развитие пространства, которое можно было обозначить как «стремящееся» к состоянию упорядоченности.

Опираясь на вышеприведенный анализ, законы педагогической логики, в соответствии с нашим исследовательским подходом, прежде чем разработать обобщенную педагогическую модель организации социокультурного пространства дополнительного профессионального образования вуза на основе синергетических ориентиров, мы посчитали необходимым уточнить модель социокультурного пространства, разработанную В. В. Игнатовой [2]. Наше уточнение касается пространства организованной профессионализации и представлено схематично в виде системы основных компонентов, обеспечивающих его функционирование (рис. 1).

<b>СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО</b>				
<b>КОМПОНЕНТЫ</b>	Уровни	<i>Глобальный</i>		<i>Локальный</i>
	<b>Ориентации</b> (образовательные парадигмы)	Консервативная		Прогрессивная
	<b>Функции</b>	Человекообразующая	Культуросоздательная	Профессионализирующая (успешность личности в деятельности)
	<b>Сферы</b>	Внешняя: – Социально-экономическая – Культурная – Образовательная		Внутренняя: – Профессиональное образование – Дополнительное образование – Научно-исследовательская деятельность
	<b>Формы управления</b>	Государственно-общественная		
		Административная	Профессионально-общественная	Общественная

Рис. 1. Модель социокультурного образовательного пространства

Компоненты, характеризующие социокультурное образовательное пространство, отражают основные его области: взаимодействия, культурных связей и профессиональной деятельности. В дополнении к ним, например, компонент «уровни», указывает на то, что область взаимодействия функционирует на глобальном и локальном уровнях. Это означает, во-первых,

то, что российское образование интегрировано в мировое образовательное сообщество, во-вторых, субъекты образовательного пространства ощущают свою принадлежность к нему. На локальном уровне взаимодействие осуществляется непосредственно между субъектами этого пространства. Если мы коснемся компонента «ориентации», то очевидным становится характер взаимодействия, определяемый парадигмой, «господствующей» в конкретном образовательном пространстве.

Таким же образом все последующие компоненты характеризуют названные выше области. Данный подход позволил нам выработать понимание организации социокультурного образовательного пространства

как процесса, построенного на синергетических ориентирах, ибо компоненты и области как саморазвивающиеся системы, взаимодействуя, вступая в противоречия между собой, инициируют процессы самоорганизации этого пространства. Опираясь на общеметодологические посылки и свое понимание этого процесса, мы разработали модель организации социокультурного пространства дополнительного профессионального образования, которая представлена на рис. 2.

Данная модель отображает предмет исследования, способна замещать его и отражает новую информацию об исследуемом процессе. В настоящее время существуют многочисленные виды моделей образовательных систем. *С целью отражения процессов организации и самоорганизации основных областей социокультурного пространства дополнительного профессионального образования и факторов, их детерминирующих, нами избран структурно-функциональный вид моделирования, который отражает не только процесс развития и саморазвития системы, но и информирует субъектов моделирования об основных стратегических и тактических действиях при ее реализации.*

Охарактеризуем представленную модель. В ее основе лежит треугольная пирамида, разделенная на три части, символизирующие области социокультурного пространства дополнительного профессионального образования вуза (взаимодействия, культурных связей и профессиональной деятельности).

В нашем понимании, эти области сходятся в точке оптимума (О), что обозначает, в соответствии с синергетическими основаниями моделирования, переход системы на новый качественный уровень, когда организация социокультурного пространства оптимально сочетается с его развитием как с самоорганизующейся системой (III). Этой фазе предшествует фаза (II), когда организация сочетается с элементами самоорганизации. Начальная фаза (I) характеризуется превалированием организационных активных процессов, консолидирующих важных качественных характеристик социокультурного пространства дополнительного профессионального образования вуза: многоуровневости, многомерности, нелинейности, неравновестности, сложности.

Кроме того, модель организации социокультурного пространства, разработанная нами, с одной стороны, ориентирована на практику, достаточно конкретна, нормативна (то есть не противоречит нормативно-правовой базе вуза), технологична. С другой – имеет ограничения – она предназначена для системы дополнительного профессионального образования, в которой профессорско-преподавательский коллектив осознал свою ответственность за создание такого образовательного пространства, где педагогический приоритет отдается не только профессиональному, но и личностному становлению субъектов образовательного процесса, культуры, социума.

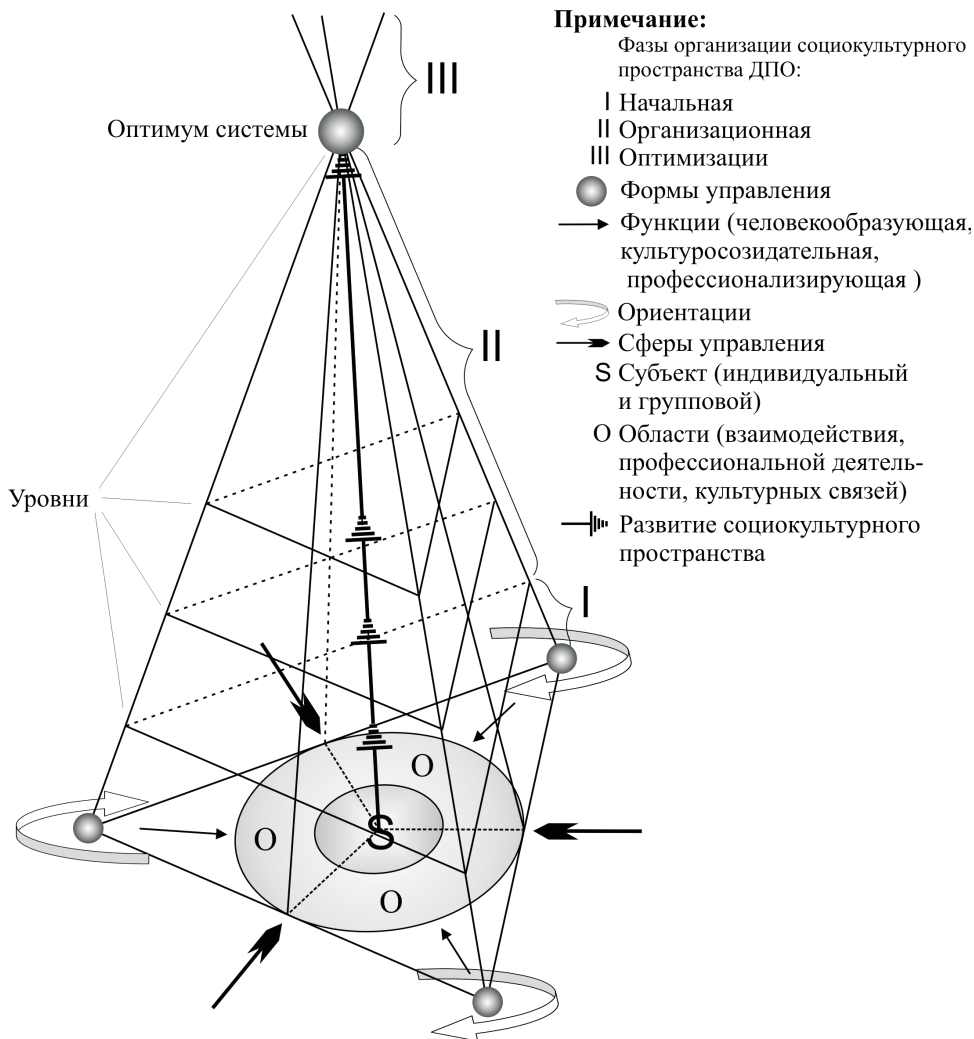


Рис. 2. Структурно-функциональная модель организации социокультурного пространства с учетом основных компонентов и фаз его организации

Результаты моделирования позволили сделать некоторые частные выводы. В разработанной модели организации социокультурного пространства



дополнительного профессионального образования в качестве ядра выделены метакомпоненты (взаимодействие субъекта и преподавателя), культурные связи и профессиональной деятельности. В качестве следующих структурных компонентов – компоненты исполнения (обеспечивают функционирование социокультурного образовательного пространства – функции, формы управления и самоуправления, организация прямой и обратной связи между компонентами) и ориентационные компоненты (уровни, сферы и собственно ориентации, определяющие особенности функционирования пространства), сочетание которых обеспечивает реализацию синергетических ориентиров.

Последовательное осуществление моделирования социокультурного пространства включает анализ педагогической действительности; реализацию требований к осуществлению системного и многомерного подхода к описанию социокультурного образовательного пространства; формирование новой логики развития знания о социокультурном образовательном пространстве в рамках теории самоорганизации и саморазвития систем; разработку модели организации данного пространства с учетом основных компонентов и фаз его организации.

Анализ развития системы дополнительного профессионального образования СибГТУ показал, что наиболее наблюдаемые изменения были зафиксированы в научно-исследовательской деятельности, в которую последовательно вводились разнообразные организационные формы. Слушателям предоставлялась возможность свободного выбора изучаемых дисциплин гуманитарного цикла в соответствии с разработанной моделью. Педагогическая деятельность сотрудников разворачивалась в рамках педагогики поддержки. Фактически активизировалась, прежде всего, область профессиональной деятельности как слушателей, так и преподавателей, о чем свидетельствует наблюдение и специальное изучение мнения субъектов образовательного процесса.

### Библиографический список

1. **Вещева, Н. Н.** Организация социокультурного пространства дополнительного профессионального образования вуза: Монография / Н. В. Вещева, Г. П. Карлов, В. С. Нургалеев. – Красноярск: СибГТУ, 2007. – 190 с.
2. **Игнатова, В. В.** Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: Монография. – Красноярск: СибГТУ, 2000. – 272 с.
3. **Назаретян, А. П.** Синергетика в гуманитарном образовании: предварительные итоги // *Общественные науки и современность*. – 1997. – № 2. – С. 24–29.

*В. Л. Моложавенко, И. Н. Ларченко, И. Н. Омельченко*

## **ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Включение в состав университета образовательных учреждений, реализующих профессиональные образовательные программы разных уровней, требует принятия новых организационно-управленческих и финансовых решений. Для удовлетворения потребностей всех социальных групп населения региона структурно-содержательные изменения в университете позволяют сформировать сеть подразделений, ориентированных на обеспечение нового качества образовательных услуг.

Создание в университете модели непрерывного образования на базе присоединенных федеральных образовательных учреждений позволяет получить социально-экономический эффект за счет: развития в университете и регионе новой интеграционной системы подготовки специалистов всех образовательных уровней; совершенствования, модернизации и эффективного использования материально-технической и учебно-методической базы университета и присоединившихся структурных подразделений.

Экономический эффект достигается за счет *реализации территориально-отраслевого принципа – реализации профессиональных образовательных программ всех уровней, эффективной концентрации кафедр и специальностей высшего и среднего профессионального образования.*

Создание модели непрерывной подготовки специалистов, как и любая производительная деятельность, требует материальных, финансовых и интеллектуальных ресурсов, при этом интеллектуальные ресурсы имеют важнейшее значение. К числу важнейших интеллектуальных ресурсов следует отнести новые знания, новые инновационные образовательные технологии, инновационные приемы и методы организации управления, предпринимательский потенциал, инновационную грамотность и культуру кадров всех уровней.

Общей тенденцией является идея реализации *новой «инновационной» идеологии организации образовательного пространства на основе формирования конкурентоспособности* как в сфере реализации образовательных услуг, так и во взаимодействии с региональными предприятиями и организациями.

*Для функционирования образовательной модели непрерывной подготовки специалистов, необходимо создать ряд условий. В данном случае под условиями следует понимать внешние, четко регулируемые и задаваемые*

организационно-управленческие ситуации, в которых непосредственно осуществляется инновационная образовательная деятельность и внутренние (мотивационные) условия, способствующие реализации новой «инновационной идеологии».

*Организационно-управленческие условия* – посредством реализации функций управления (планирование, организации, руководства, контроля, стимулирования) обеспечивается достижение результата и оказывается мотивирующее воздействие на реализацию новой «инновационной идеологии».

*Модернизационно образовательные условия* – осуществление непрерывного учебно-методического обеспечения инновационной направленности образовательных программ, модернизации материально-технической базы, повышения квалификации педагогических и инженерно-педагогических кадров.

*Мотивационно-стимулирующие условия* – создание необходимой для реализации «инновационной идеологии» *атмосферы* в педагогических коллективах структурных подразделений непрерывного профессионального и средне – профессионального образования (НПО и СПО), обеспечение реальной возможности для позитивного инновационного выхода. Развитие у преподавателей и инженерно-педагогических работников мотивации на «предпринимательскую (инновационную) деятельность».

*Задачи функционирования модели непрерывного образования* предполагают: 1) модернизацию образовательного пространства, изменение существующего подхода к содержанию подготовки специалистов; 2) формирование кадрового ресурса для обеспечения реализации инновационной образовательной программы; 3) создание объектов инновационной образовательной инфраструктуры; 4) развитие предпринимательского (инновационного) потенциала образовательного процесса структурных подразделений (рис. 1).

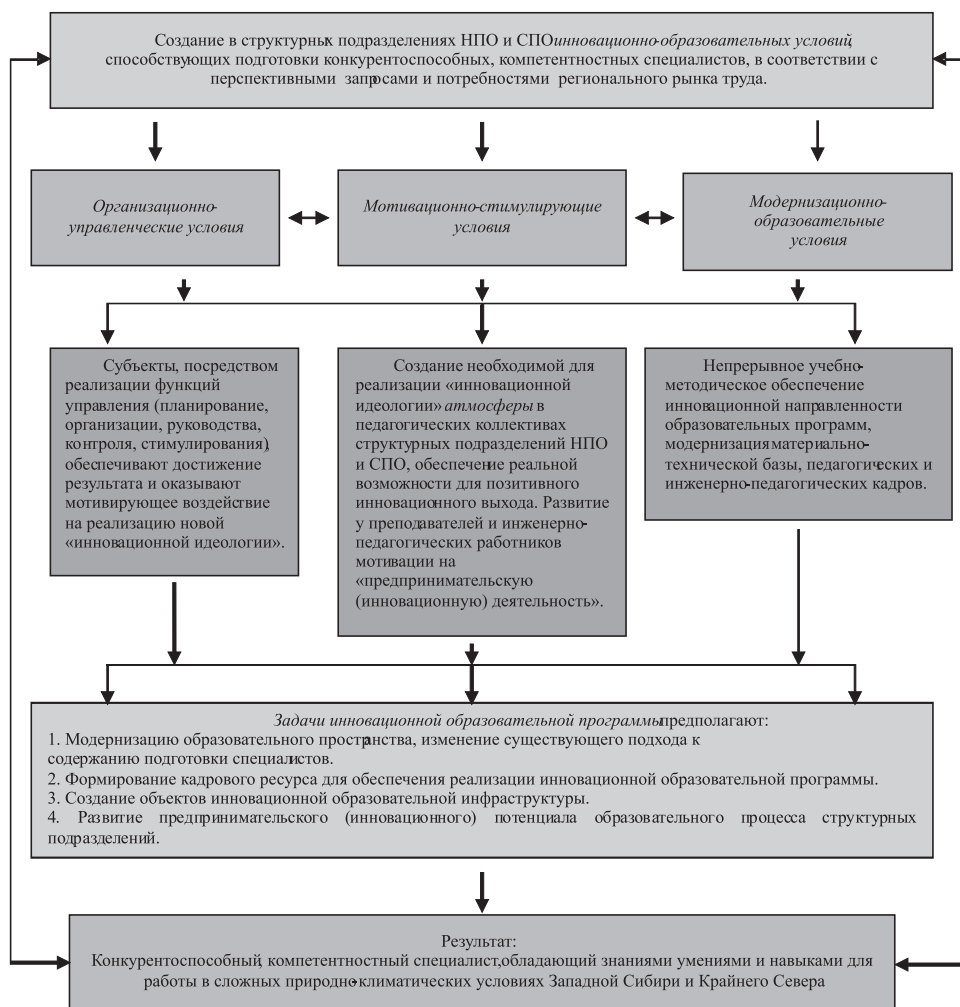


Рис. 1. Инновационная модель функционирования структурного подразделения

Создание университетского комплекса включает несколько этапов.

**Первый – подготовительный** – разработка стратегии инновационного развития в структурных подразделениях университета. Переход к «инновационной» стратегии развития. Реализации основных положений инновационной образовательной программы. Модернизация образовательного пространства. Создание системы кадрового обеспечения реализации инноваций. Создание и развитие объектов инновационной инфраструктуры. Результаты – готовность преподавателей и администрации структурных подразделений к переходу в экспериментально-инновационный режим деятельности.

**Второй – практический** – стимулирование инновационной образовательной деятельности. Построение инновационной образовательной инф-

раструктуры. Разработка механизмов коммерциализации результатов образовательной деятельности.

Основой концептуальной *непрерывной профессионализации* выступает *диверсификация образования, как разнообразие, вариативность профессиональной подготовки*. Актуальной становится *модель*, наиболее полно обеспечивающая интеграцию образовательных уровней внутри учебного заведения, способствующая превращению образовательной организации в многопрофильный, многоуровневый образовательный центр.

*Диверсификационная инновационная образовательная модель «системной интеграции»* представляет собой *локально объединенные* в единую образовательную систему, иерархично *взаимосвязанные* между собой и взаимодополняющие друг друга *образовательные элементы* (образовательные уровни).

Основу такого объединения составляет максимальная, содержательно-организационная интеграция профессиональных образовательных программ, предполагающих создание в рамках структурного подразделения: предпрофильных, профильных классов по направлениям профессиональной подготовки учебного заведения; отделений, реализующего профессиональные образовательные программы начального профессионального образования; отделений, реализующего профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования; кафедр, ориентированные на реализацию профессиональных образовательных программ высшего профессионального образования; городских центров профессиональной подготовки, профессионального мастерства, повышения профессиональной квалификации выпускников образовательной организации.

Реализация *диверсификационной компетентностно–концентрической образовательной модели* структурного подразделения НПО и СПО предполагает: расширение *«образовательного поля»* структурного подразделения; создание подструктур, обеспечивающих реализации инновационно-образовательной деятельности структурного подразделения; содержательное (учебно-методическое) и организационное согласование и «стыковку» профессиональных образовательных программ, их преемственность.

Обеспечение естественного «выхода» из одной профессиональной образовательной программы и естественный «вход» в другую, системное методологическое сопровождение и рефлексию процесса локальной диверсификации профессорско-преподавательским корпусом университета и инженерно-педагогического состава структурного подразделения.

На рис. 2 показаны *«относительно» замкнутые* и интеграционно взаимосвязанные между собой *образовательные элементы модели* – образовательные уровни НПО, СПО, высшее профессиональное образование (ВПО), дополнительное профессиональное образование (ПДО). Каждый образовательный уровень составляет основу для освоения следующего.

Модель расположена в системе *региональных координат*, где ось  $y$  – конкретные потребители образовательных услуг структурного подразделения (родители, региональные промышленные предприятия и организации и т. д.), ось  $x$  – представляет собой диверсификационный образовательный процесс структурного подразделения. В схеме модели пунктирными двухсторонними стрелками показаны вариативные траектории входа в систему образовательных уровней подразделения и возможность выхода.

Локальная, диверсификационная инновационная образовательная модель «системной интеграции» – обеспечивает пересечение «интересов», на каждом образовательном уровне, конкретных потребителей образовательных услуг и тех, кто их предоставляет. Диверсификационная инновационная образовательная модель «системной интеграции» представлена на рис. 2. Вектор  $ON$  в системе региональных координат – представляет собой «идеальный путь» восхождения учащегося и студента к профессиональному мастерству. Вектор  $ON$  показывает последовательное формирование активной позиции личности в структурном подразделении от жизненного и профессионального самоопределения – к осуществлению профессионального выбора (абитуриент) – к становлению в качестве субъекта профессиональной подготовки (учащийся, студент) – к самовоспитанию, самореализации и успешности в профессии (профессионал).

*Методологическое поле сопровождения системной внутренней интеграции*

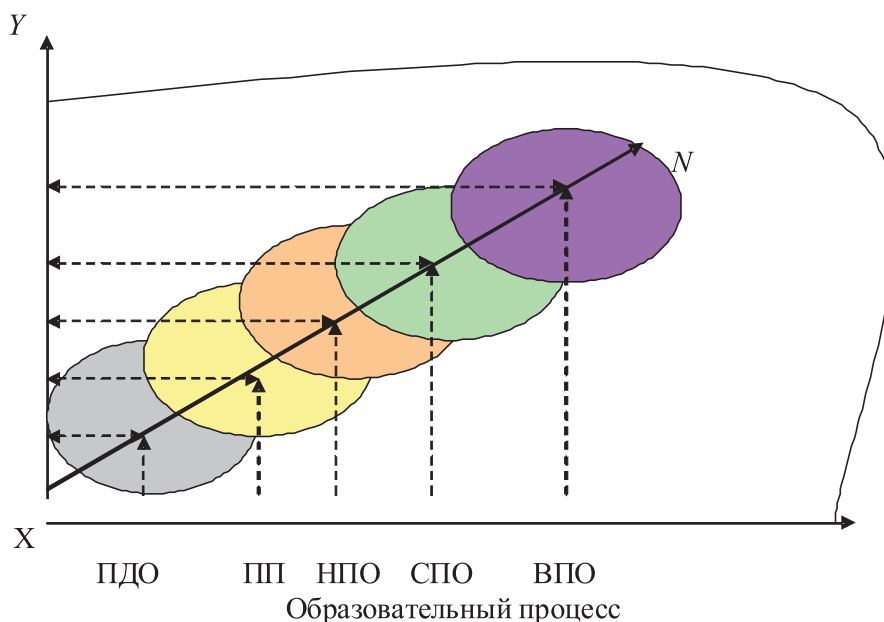


Рис. 2. Диверсификационная инновационная образовательная модель структурного подразделения НПО и СПО

Координатное развертывание модели, обеспечение пересечения «интересов» в методологическом поле, основными субъектами которого являются



профессорско – преподавательским корпус университета и инженерно-педагогический состав структурного подразделения.

Организационная структура управления инновационно – образовательной деятельностью в структурных подразделениях НПО и СПО должна быть основана на планировании и организации взаимосвязей между вновь созданными инновационными подструктурными объектами и инновационно – активными рабочими творческими группами, коллегиальными органами управления учебной и инновационной деятельностью в подразделении.

Формирование инновационных подструктурных объектов в структурных подразделениях НПО и СПО предполагает следующие изменения.

*На уровне всех структурных подразделений НПО и СПО.*

*Первое направление – создание коллегиального органа управления развитием всех подразделений НПО и СПО университета – «Совета директоров».*

Содержание деятельности совета реализуется через следующие направления работы: выработка рекомендаций для определения общих подходов и стратегии инновационного развития начального и среднего профессионального образования в университете; разработка предложений, касающихся развития предпринимательского (инновационного) потенциала образовательного процесса структурных подразделений с учетом социально-экономической особенности региона; развитие «вертикальной» и «горизонтальной» интеграции в системе «ПП-НПО-СПО-ВПО» для обеспечения функционирования и развития системы многоуровневого профессионального образования; развития воспитательного потенциала структурных подразделений за счет внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс структурных подразделений; создание системы стимулирования деятельности структурных подразделений, вносящих наибольший вклад в инновационное развитие университета; содействию развития международных связей; координация деятельности в развитии материально-технической базы структурных подразделений; взаимодействие с НИИ университета, фондами, Советом директоров Тюменской области.

*Второе направление – организационно-методическая деятельность – организация конференций, семинаров, конкурсов и других мероприятий по проблемам развития начального и среднего профессионального образования в университете; проведение экспертизы учебных планов, программ, учебно-методической продукции, разработанных преподавателями структурных подразделений; участие в формировании контрольных цифр приема, координация деятельности по профессиональной ориентации выпускников; организация и проведение конкурсов «Преподаватель года», «Лучший по профессии»; возбуждение ходатайств о представлении в установленном порядке к награждению государственными или отраслевыми наградами сотрудников, руководителей структурных подразделений.*

*Третье направление работы – формирование кадрового ресурса в структурных подразделениях:* формирование системы повышения квалификации педагогических и руководящих работников структурных подразделений; формирование в структурных подразделениях региональной системы дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями регионального рынка труда, предприятий и организаций региона, образовательными запросами населения.

*Третье направление на уровне структурного подразделения включает создание:*

1. постоянно-действующих *инновационно – активных творческих групп*, как на уровне заместителей директоров образовательной организации, так и на уровне функциональных служб, методических объединений преподавателей и инженерно-технических работников, студентов подразделения и работодателей. Содержание работы таких групп направлено на совместное обсуждение и принятие идей инновационного развития структурного подразделения;

2. *инновационно-экспертного совета*, имеющего статус постоянного, коллегиального, инновационного органа, деятельность которого предполагает оценку качества профессиональных образовательных программ (ПП, НПО, СПО), анализ актуальности внедрения инновационных технологий в образовательный процесс структурного подразделения, качества учебно-методических разработок преподавателей и инженерно-педагогических работников. В состав совета могут входить представители творческих групп всех уровней управления.

В организационной структуре управления инновационно – образовательной деятельностью следует выделить уровни стратегического, тактического управления и уровень взаимодействия с региональными предприятиями и организациями.

Каждый обозначенный уровень организационной структуры имеет инновационный потенциал, инновационные подструктурные объекты.

*Первый уровень – стратегического управления* – предполагает появление инновационных подструктурных объектов: *«инновационно-экспертного совета структурного подразделения»* и *инновационно-творческой группы*. Подструктурные объекты разрабатывают основные направления инновационно – образовательной деятельности структурного подразделения. Осуществляют свои функции на основе Положения «Об иновационно-экспертном совете подразделения». В состав совета входят представители *инновационно-творческих групп* всех уровней управления.

Результатом деятельности *стратегического 1-го уровня управления* будет выступать: стратегический план развития инновационно – образовательной деятельности структурного подразделения – как результат деятельности творческой группы; педагогические советы, совещания при директоре

по инновационно – образовательным проблемам развития учебного заведения; рабочие программы по дисциплинам СПО, учебно-методические пособия преподавателей, программы производственного обучения и производственной практики; должностные инструкции заместителей директора, включение в содержание деятельности инновационно – образовательного направления по профилю.

*Второй уровень – тактический* – представлен функциональными службами и методическими объединениями преподавателей и инженерно-педагогических работников структурного подразделения, студенческими группами, осуществляющими непосредственную разработку и внедрение инновационно – образовательной политики структурного подразделения. Предполагается создание на данном уровне *инновационно – творческих групп по внедрению инновационно – образовательных разработок в образовательный процесс образовательной организации.*

Результатом деятельности *тактического уровня управления* будут выступать новые подструктурные объекты: *предметно-цикловые комиссии (ПЦК)* по реализуемым направлениям СПО (вместо методических объединений преподавателей). Предметно цикловые комиссии позволят расширить границы методической компетентности преподавателей, включить в нее научные и инновационные аспекты деятельности; *кафедры* на базе структурных подразделений. Сотрудничество с существующими кафедрами университета по новым специальностям: 150203 «Сварочное производство», 260502 «Технология продукции общественного питания»; 130503 «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений», 130504 «Бурение нефтяных и газовых скважин», 230105 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», 140613 «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)»; 080302 «Коммерция (по отраслям)», 080402 «Товароведение (по группам однородных товаров)», 080110 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)»; творческие группы по разработке методического обеспечения новых специальностей.

*Третий уровень – уровень взаимодействия с региональными предприятиями и организациями.* Предполагается разработка и *апробация моделей интеграции учебной и инновационной деятельности с профильными предприятиями и организациями.*

Результат деятельности *3–го уровня управления организацией* : *совместные образовательные центры* по подготовке специалистов по реализуемым образовательным программам НПО и СПО на базе региональных предприятий и организаций для совместного проведения производственного обучения учащихся на базе торговых мегацентров, акционерных обществ.

*Программы целевой подготовки специалистов* по профессиональным образовательным программам среднего профессионального образования как

базового, так и повышенного уровня (при наличии стандарта СПО по данному уровню) внедряют: Технологическом колледж ТюмГНГУ- 150203 «Сварочное производство», 270103 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», 260502 «Технология продукции общественного питания»; Политехническом колледж ТюмГНГУ – 130503 «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений», 130504 «Бурение нефтяных и газовых скважин», 230105 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», 140613 «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)»; Торгово-экономический колледж ТюмГНГУ – 080302 «Коммерция (по отраслям)», 080402 «Товароведение (по группам однородных товаров)», 080110 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)».

*Сеть стратегического партнерства включает* формирование пакета долгосрочных договоров с предприятиями и организациями по предоставлению базы для производственной практики студентов по вновь реализуемым специальностям СПО; отработка подходов опережающего планирования специалистов для конкретного предприятия и организации; отработка компетенций, необходимых работодателям; коммерчески выгодное использование результатов образовательной деятельности производственного обучения и производственной практики учащихся и студентов профильными предприятиями и организациями – партнерами структурных подразделений НПО и СПО.

Созданный в рамках деятельности заместителя директора по производственному обучению и производственной практики подструктурного объекта «*Центр взаимодействия с рынком труда*» ориентирован на осуществление стратегического анализа востребованности выпускников НПО и СПО, разработку предложений по развитию их конкурентоспособности, независимой оценки качества подготовки специалистов (рис. 3).

Содержание организационно-управленческих способов деятельности определяется системой управления, построением организационной структуры подразделения. Организационно-управленческие способы деятельности направлены на развитие инновационного потенциала структурного подразделения и реализуются через основные функции управления – планирование, организацию, руководство и контроль.

*На уровне планирования предполагается:* разработка и реализация плана инновационно – образовательной деятельности структурного подразделения, включение в план раздела, ориентированного на разработку и внедрение инновационных идей; включение в план работы структурного подразделения *критериев*, ориентирующих педагогический коллектив на разработку и внедрение инновационно – образовательных разработок в учебный процесс организации. *На уровне организации необходимо:* осуществить корректировку функциональных обязанностей, включить в содержание

направлений деятельности субъекта управления инновационно – образовательного направления.

На уровне руководства предполагается: ориентация на внедрение инноваций при реализации функции руководства; ориентация на самостоятельное принятие решения, привлечение инженерно-педагогических работников к выполнению управленческих функций, актуализация позиции «попробуйте»; принятие коллективных решений; актуализация отношения сотрудничества в структурном подразделении; внедрение информационно – коллсандринговой системы, ранжирование информации.



Рис. 3. Организационно-управленческие способы деятельности

На уровне контроля возможно: осуществление перехода в режим самоанализа деятельности; обобщение данных результатов инновационно – образовательной деятельности инженерно-педагогических работников и преподавателей, студентов в разных формах; коллегиальное обсуждение результативности разработки и внедрения инновационных идей; освоение маркетингового принципа управления.

В системе рыночных отношений деятельность субъектов строиться на маркетинговой концепции, основной идеей является ориентация на потребителя, на рынок. Маркетинговая деятельность в структурных подразделениях предполагает организацию и управление исследовательской и инновационной инфраструктурой, основанной на изучении состояния и перспектив развития рынков товарной и научно-технической продукции.

Организация университетского комплекса позволило получить *«систему эффектов»*: повысилось качество подготовки специалистов социальным, экономическим и культурным запросам региона к конкретным требованиям работодателей; вовлечение инженерно-педагогический состав в инновационный процесс структурного подразделения повысило их профессиональную компетентность; повысилась эффективность использования интеллектуальных, материальных, финансовых, информационных и иных ресурсов подразделений, созданы предпосылки для развития материально-технических ресурсов; повысились условия и возможности для реализации крупных программ и проектов образовательного, экономического, социального и технологического характера, имеющие федеральный, региональный, межрегиональный и отраслевой уровень; повысилась роль университетского комплекса в социально-экономическом, технологическом, образовательном и культурном развитии города и региона.



## РАЗДЕЛ XII РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

---

УДК 371,08: 374,0

*В. Н. Иванов*

### **ЭЛЕКТРОННЫЙ ПРОТОКОЛ УРОКА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ**

Одним из критериев успешной педагогической деятельности учителя является его профессионализм. Высокий профессионализм учителя складывается из множества показателей. В условиях, когда система образования динамично меняется, важным показателем профессионализма учителя выступает уровень его рефлексивной деятельности. Умение учителя анализировать результаты и процесс собственной педагогической деятельности, становится главным фактором позитивного развития не только конкретного специалиста, но и всей системы образования.

Вместе с тем, как показывают наши исследования, большинство учителей общеобразовательных школ плохо владеют навыками анализа педагогического процесса, а именно основной его составляющей – урока. Учителя в большинстве случаев при анализе своих уроков основное внимание уделяют на процесс раскрытия содержания предмета, нежели на анализ условий и результатов деятельности учителя и учеников. Главным фактором, сдерживающим развитие аналитической культуры учителя, является отсутствие простого и эффективного инструмента, обеспечивающего процесс рефлексии учителем собственной педагогической деятельности. Существующие методики и средства анализа уроков крайне громоздки и мало эффективны. Кроме того, они дают лишь статическую информацию и не всегда основанную на достоверных фактах. В существующих методиках учитель лишен возможности наблюдать за собой со стороны и оперативно изучать свои действия в период аналитической деятельности. Такие инструменты не стимулируют учителя на систематическое их использование и, поэтому, они обращаются к таким методикам только при крайней необходимости.

Появление в системе образования электронных средств получения и обработки информации позволяют создавать совершенно новый инструмент, обеспечивающий быстрый и эффективный анализ урока. Такие инструменты уже разрабатываются в отечественной системе образования. Они достаточно интересны и существенно продвигают нас в решении обозначенной проблемы. Однако в них сохранились старые концептуальные подходы к анализу урока, которые не стимулируют учителя к самоанализу. Поэтому

мы предлагаем инструмент, основанный на современных информационных технологиях и на новой концепции анализа урока.

*Суть новой концепции анализа урока состоит в следующем.*

**Во-первых**, традиционно инициатором анализа урока выступает администрация школы, в основе нашей концепции инициатива исходит от самого учителя. Стимулом для инициативы учителя выступает новая система аттестации и дифференцированной заработной платы, а также система грантовой поддержки творческих учителей.

**Во-вторых**, в существующих методиках большую роль при изучении работы учителя отводится внешним экспертам, которые вольно или невольно негативно влияют на психологическую атмосферу урока. Наша методика позволяет исключить присутствие экспертов на уроке. Активную роль внешние эксперты играют лишь на этапе изучения материалов, представленных учителем.

**В третьих**, предлагаемый инструмент анализа опирается только на такие факты и материалы урока, которые в меньшей степени искажены субъективными факторами. Эмоциональный контекст фактологических данных по уроку не мешает объективно оценить деятельность учителя и учащихся, даже наоборот обогащает аналитическую деятельность эксперта дополнительной информацией.

**В четвертых**, инструмент достаточно прост в освоении и использовании даже для начинающего педагога. В инструменте использованы наиболее доступные средства получения, обработки и представления информации. Основными техническими средствами, которые используются для составления электронного протокола урока, являются компьютер и цифровой фотоаппарат, который имеет возможность съемки видео фрагментов. Из программных продуктов используются стандартные офисные приложения Microsoft Power Point, Microsoft Word.

Протокол урока – это описательный исследовательский документ, основанный на реальной ситуации или реальном событии. В данном описании участник события стремится представить правильное и сбалансированное отражение содержания, форм, методов и результатов деятельности участников событий. Протокол урока может составить как учитель, который провел определенное занятие, так и наблюдатель, который присутствовал на соответствующем занятии. Для учителя написание протокола урока является формой рефлексии в отношении проведенного занятия; для наблюдателя – это одна из форм написания отчета наряду с такой формой, например, как заполнение контрольных вопросов наблюдения.

В нашей практике электронный протокол урока представляет собой шаблон документа Microsoft Power Point, связанный гиперссылками с планом урока (в Microsoft Word) и видеофрагментами (снятыми цифровым фотоап-

паратом). Предлагаемый шаблон протокола урока имеет свободные ячейки, куда учитель может заносить текст самоанализа.

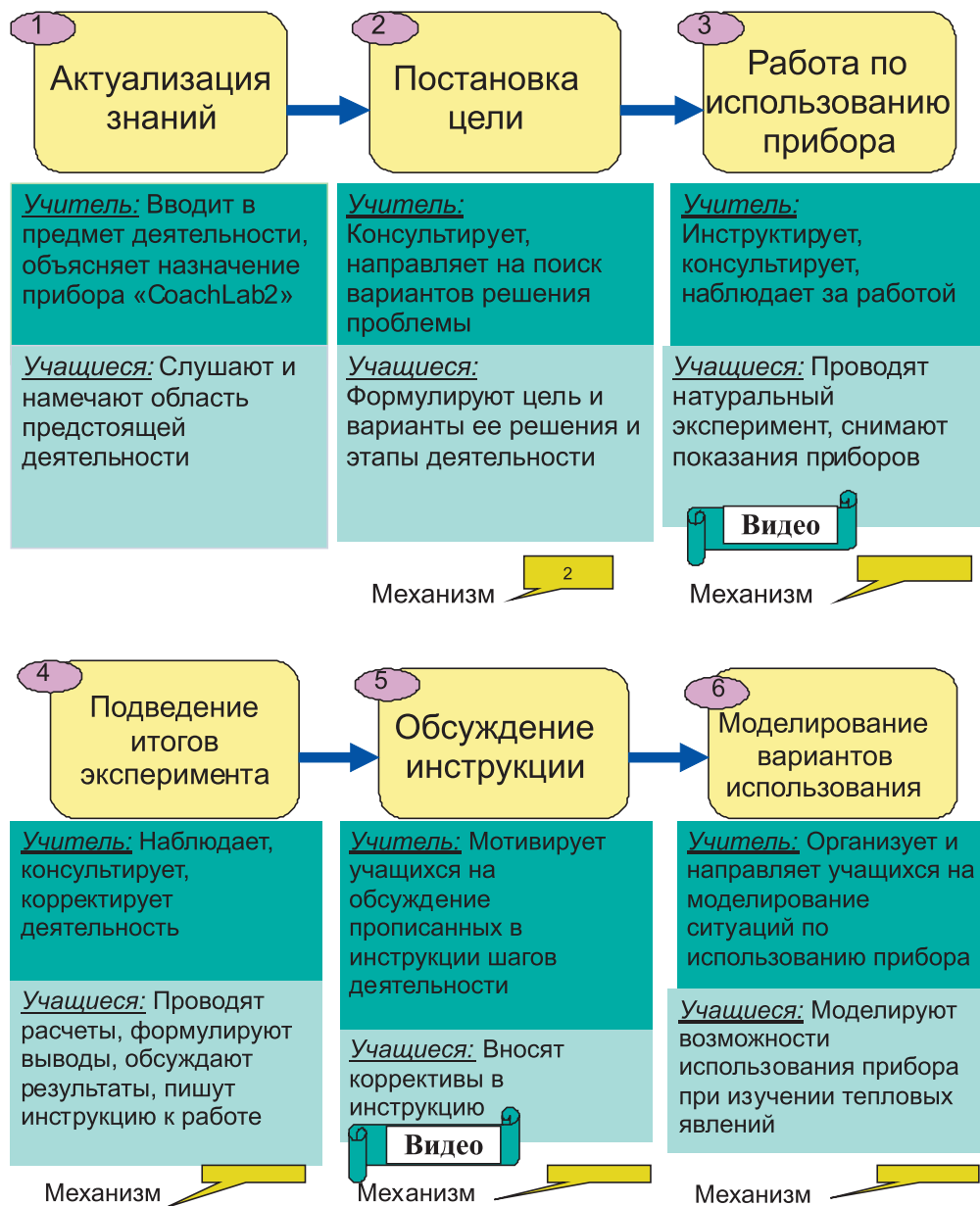


Рис. 1. Протокол урока по теме «Тепловые явления»

Вначале выделяются этапы урока, по каждому из которых прописываются деятельность учителя и учеников. Важное место занимают гиперссылки, отмеченные словами «механизм» и «видео», по которым открываются новые страницы с комментариями и видеофрагменты урока. В дополнительных страничках отражается результат деятельности по каждому этапу урока и

механизм его достижения. Видеофрагменты подтверждают объективность информации, представляемой автором протокола урока и дают возможность экспертам вынести свое собственное суждение по уроку.

Вариант протокола урока представлен на рис. 1. Протокол оставлен по итогам урока физики и состоит из двух основных страниц.

Каждый этап урока обогащается информацией открываемой гиперссылкой на отдельной страничке, в которой отражаются приемы, средства и методы, использованные на данном этапе и результаты, полученные в ходе деятельности учащихся.

На рис. 2 приведен образец такой страницы по второму этапу урока.

**2**      **Постановка цели**

**Механизм**

- Самостоятельное обсуждение в малых группах возможных вариантов использования прибора («мозговой штурм»).
- Определение учащимися из полученного перечня наиболее перспективных вариантов и составление списка. (дискуссия).
- Работа по составлению плана деятельности.

**Результат**

- Перечень работ по теме «Тепловые явления», при выполнении которых можно использовать прибор «CoachLab2»
- Выработанный алгоритм деятельности по использованию прибора на данном уроке

Рис. 2. Образец страницы по второму этапу урока

Текст данной страницы подкрепляется видеоматериалами, снятыми учителем с помощью фотоаппарата в ходе урока, а именно: процесс обсуждения в группе, рабочие записи учащихся. Видеофрагменты урока открываются также с помощью гиперссылок и, как правило, по времени занимают от полутора до двух минут.

Таким образом, протокол урока, составленный на основе новых информационных технологий с использованием готового макета, позволяет учителю составить полную и объективную информацию по уроку. Данный инструмент способствует тому, чтобы учитель грамотно разделял урок на логически связанные этапы, в которых он прописывает свою деятельность и деятельность учащихся, а самое главное – результаты, на достижение которых нацелена вся совместная деятельность. При этом содержание самоанализа подтверждается видеоматериалами, что делает данный протокол более объективной по сравнению с существующими методиками.

Очевидно, что протокол урока как инструмент самоанализа развивает профессионализм учителя. Вместе с тем, он является наиболее удачным инструментом и для внешнего эксперта, анализирующего деятельность педагога. На основе представленного материала эксперт может выявить не только результативность деятельности учителя на уроке, но и оценить множество других важных профессиональных качеств. Следовательно, электронный протокол урока в перспективе может стать важным инструментом в объективной оценке труда учителя.

Подводя итог можно уверенно утверждать, что электронный протокол урока является весьма перспективным инструментом улучшения практики образовательной деятельности. Дальнейшая доработка позволит запустить его в массовую практику.

*УДК 378.0*

*В. М. Шепель*

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ОЦЕНКИ ИМИДЖА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ**

Эффективное управление школой, как специфического социального социума, немислимо без привлекательного облика того, кто по должностному положению этим занимается. Руководитель школы является публичным деятелем, так как в своей работе он постоянно вступает в общение с четырьмя социальными группами: учащимися, педагогами, техническим персоналом и родителями. Кроме этого, ему необходимо поддерживать связь с общественностью своего региона.

Исходя из столь обширного и неординарного социального плацдарма, на котором работает директор школы, ему необходимо быть обаятельной и авторитетной личностью. Обладание названными характеристиками и их нравственно-профессиональная весомость имеет важное значение для утверждения общественного статуса директора школы. Общеизвестно, что без должного социального признания руководитель школы не может возглавлять образовательное учреждение. Таково одно из существенных отличий определения профессиональной пригодности руководителя школы как управленца.

Понимая это, многие руководители школ настоятельнее проявляют интерес к своему имиджу, как личностному инструментарию, с помощью которого они могут утвердиться в социальной среде, формировать доверительные отношения с детьми, родителями и работающим в школе персоналом.

В конечном итоге, обрести профессиональную репутацию и личный авторитет.

Занимаясь проблемой возвышения престижа управленческой деятельности директора школы, выявляя, какие факторы работают на создании его позитивного имиджа как руководителя, мною было проведено социологическое исследование. Его суть состояла в том, чтобы на основании полученной целевой информации провести **сравнительный анализ** мнений двух групп респондентов: директоров школ о своем имидже и педагогов об имидже директоров своих школ.

Какие данные социологического исследования оказались интересными и полезными для разработки практических рекомендаций в помощь директору школы по созданию позитивного имиджа?

**Во-первых**, полученные данные свидетельствовали о том, что директора школ проявляют склонность к **завышению самооценки** себя как профессиональных управленцев. Так 30% педагогов считают руководителей школ «посредственными» управленцами. Однако, только 2,7% директоров школ признали факт своей недостаточной подготовки в области профессионального управления..

**Во-вторых**, налицо расхождение мнений директоров школ и педагогов по двум таким нравственным показателям делового и личного общения как «справедливость» и «благородство». Так, 77,7% руководителей школ признали себя «справедливыми» и 52,7% – «благородными». Преподаватели оказались иного мнения: только 28,7% педагогов назвали своих руководителей «справедливыми» и 22,5% – «благородными».

Известно, что «выстроенность» делового общения во многом определяет жизнедеятельность школьного коллектива.

Как оценивают состояние общения в школах руководители и педагоги?

По мнению директоров школ, они постоянно общаются с педагогами – 75%, однако, только 30% педагогов подтвердили это мнение своих руководителей. Если принять во внимание, что школа по своему формату – это компактное учреждение, а «Учительская» является местом постоянного сбора педагогов, то можно предположить, что руководители школ вопреки ожиданиям педагогов больше «засиживаются» в своих кабинетах и меньше уделяют времени «хождению в народ».

**В-третьих**, исследование выявило «болевуую точку» в профессиональной компетентности руководителей школ – их недостаточную человековедческую оснащенность. Конкретно это проявляется в том, что многие директора школ не владеют технологиями «конструирования» школьного коллектива, индивидуальной работы с учащимися, педагогами, родителями, стимулирования профессионального честолюбия, упреждения и разрешения конфликтов.



Опрос зафиксировал, что по мнению педагогов директора школ часто принимают несправедливые решения, страдают низкой культурой речи, неизобретательны в общении с детьми и взрослыми.

Заслуживают внимания результаты опроса по поводу личностно-деловых качеств директоров школ.

К сожалению, руководители школ проявили завышенную самооценку своих личностно-деловых качеств. Например, если негативных личностно-деловых качеств директора школ обнаружили у себя в пределах чуть более 2%, то, по мнению педагогов, таковых качеств они у своих руководителях зафиксировали более 15%. То есть разница в оценке личностно-деловых качеств директоров школ и их подчиненных составляет 7 раз. Поэтому можно предположить, что директора школ или не знают о своих личностных и профессиональных недостатках, или проявляют личную самоуверенность.

Известно, жизнедеятельность школы, как особого социума, во многом зависит от того, насколько в нем успешно решается проблема «комфортности общения». Состояние морально-психологического климата в педагогическом коллективе и в каждом школьном классе во многом определяет отношение взрослых и детей к школе, к профессии, к учебе.

Мною было предложено провести социометрию по схеме

**«директор школы – друг,  
директор школы – авторитет».**

Оказалось, что многие директора школ склонны обольщаться в отношении дружеского расположения к себе педагогов. О чем свидетельствуют данные: 99,9% директоров школ считают, что педагоги обращаются к ним по вопросам, не связанным с работой. Этой точке зрения директоров школ противоречат данные опроса педагогов: 47,5%, педагогов утверждают, что у них нет желания советоваться с директором школы по вопросам, не относящимся к их профессиональной деятельности.

В этой связи обратим внимание на такой факт: известная в менеджменте формула **«начальник – подчиненный»** в школе не имеет жесткого субординационного значения. В школьном социуме общение директора школы реализуется по формуле **«руководитель – коллега»**. Вот почему в этом социальном пространстве решающее значение имеют не субординационные, а коллегиальные и дружеские отношения между директором школы и педагогами. Такой стиль общения в школе продуктивен и соответствует целевому предназначению этого социума – бережное прикосновение к каждому его участнику.

Отрадно отметить, что по таким проблемам, как актуальность значения «эффекта личного обаяния», директора школ и педагоги продемонстрировали полное совпадение мнений. Обе группы респондентов дали почти одинаковую оценку одухотворяющего значения притягательного имиджа

директора школы: 45% учителей хотят видеть руководителя, владеющего технологией личного обаяния, и 47,2% руководителей школ полагают, что они прилагают усилия по достижению «эффекта личного обаяния».

Результаты социологического исследования выявили такой тревожный показатель как значительный разрыв между «**желаемым**» и «**действительным**» в профессиональной компетентности директора школы.

В этой связи подчеркну, что в образовательном учреждении, где работают интеллигентные люди, озабоченные своим профессиональным уровнем и личностной выразительностью, директор школы для педагогов и учащихся является «лицом» их образовательного учреждения. Вот почему важно директору школы всегда помнить, что престиж его должности – не гарантия его авторитета как руководителя. Поэтому, чем привлекательнее для педагогов и учащихся его личностные и профессиональные данные, тем он авторитетнее для них как личность, тем больше он получает признания как руководитель школы.

Настоятельно хочу привлечь внимание к данному положению?

Опрос показал, что 65% педагогов полагают, что руководитель школы должен владеть технологией упреждения и преодоления конфликтов, но только 19,4% руководителей школ считают, что они владеют этой технологией.

Еще один примечательный показатель: это отношение педагогов к возможному уходу их руководителя из школы. Безразличными к уходу директора школы с работы оказалось 11% педагогов, сожалеть будут 51,2% педагогов.

Данные факты заставляют серьезно подумать многих руководителей школ о том, каково отношение к ним их коллег-педагогов и что следует предпринимать для укрепления уз взаимной привязанности друг к другу?

*Обобщая результаты данного социологического исследования, можно сделать ряд выводов.*

Современный директор школы – это профессионал, эрудит, добросовестный работник. Однако, общаются с директором школы педагоги в основном по необходимости. Риторическим искусством значительное большинство руководителей школ не владеет. Тревожно то, что 50% педагогов не имеют желания советоваться с руководителем по вопросам, не связанным с работой. Что свидетельствует о преобладании в педагогических коллективах формальных отношений с руководителями школ. Как отмечалось выше, преобладание формальных отношений в школьном коллективе противостоит природе этого социума и его предназначению.

Результаты исследования обозначили необходимость серьезной систематической работы по оказанию помощи директору школы по формированию привлекательного личного имиджа.

Современный руководитель образования должен уметь располагать к себе людей, правильно определять цели, находить пути их достижения. В этой связи актуализируется значение профессиональной подготовки директоров школ как управленцев, владеющих в обязательном порядке набором человековедческих технологий и обладающих выразительным персональным имиджем.

Обаятельный личный имидж руководителя имеет особое значение в формате образовательного учреждения. Директор школ – это «Светило» для педагогов и учащихся, «Личность», обладающая неординарной человеческой притягательностью. Директор школ должен уметь «светиться» людям доброжелательностью, вызывать доверие и заряжать педагогов и учащихся оптимизмом, быть примером соблюдения здорового образа жизни.

В нашей жизни имеется немало примеров таких руководителей школ. Например, такой личностью была М. В. Финогенова – директор Удельнинской средней школы Раменского района. Будучи в преклонном возрасте, она являла собой облик эстетически привлекательного руководителя и блестящего профессионального управленца. Меня восхищал ее строгий синий костюм с пепельной белой блузой и кружевными манжетами. Но особенно удивляло ее «чутье» на талантливые кадры. Она сознательно создавала в школе неординарную «менталитетную среду», что доставляло ей по причине наличия в педагогическом коллективе десятка «буйных голов» немало проблем, но она бережно накапливала и разумно использовала этот мыслительный потенциал.

Сколько бы я ни общался с директором гимназии г. Щелково Р. М. Никитиной, постоянно учусь у нее. Она кладезь самых разнообразных знаний. Р. М. Никитина в буквальном смысле слова страдает «наукоманией». Поэтому ее гимназия – это многолетняя площадка научно-экспериментальной работы, в которой задействованы все педагоги гимназии, немалое количество профессиональных ученых Российской академии образования и ряда других научно-исследовательских учреждений. У Р. М. Никитиной обостренный вкус к инновациям. В ее гимназии была создана первая в стране «конфликтологическая служба», в составе которой педагоги, учащиеся, родители. В ее гимназии были введены факультативные занятия по таким инновационным учебным предметам, как имиджелогия, ортобиотика и конфликтология. Для меня педагогический коллектив гимназии стал ценным экспертом создаваемых мною новых направлений в гуманитарной сфере и в области менеджмента.

И добавлю, как всегда, личный имидж директора гимназии Р. М. Никитиной – безупречен.

В заключении своего размышления, сделаю ряд деловых предложений:  
– создать «Галерею имиджевых руководителей образовательных учреждений»

– в педагогической прессе и по телевидению постоянно позиционировать таких имидж-персон.

– проводить ежегодные конкурсы «Имидж руководителя образовательного учреждения».

Лига профессиональных имиджмейкеров готова оказать для воплощения в жизнь этих предложений соответствующую помощь.

УДК 378.147.88

*Г. П. Кашкорова*

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ПОРТФОЛИО КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

*Студент в горах  
Спит на портфолио.  
Самооценка повысилась.*

*Трудолюбивый, сознательный  
Студент собрал портфолио бережно.  
Пригодится!*

*(Студенческие «хокку»)*

Научно-исследовательская работа студентов предусмотрена учебным планом вузовской подготовки, осуществляется на протяжении ряда лет и имеет разные формы организации, определяемые, как правило, выпускающей кафедрой. На кафедре филологии Новосибирского государственного технического университета эта работа организуется в форме спецсеминаров (групп в 6–8 человек), работающих под руководством ведущих специалистов кафедры, и начинается в пятом семестре. В рамках проблематики спецсеминара студент работает над конкретной темой в течение двух-трёх лет, исследование вырастает в квалификационную работу бакалавра и специалиста. Организовать работу, достаточно протяжённую во времени, сочетающую коллективные и индивидуальные формы, работу, которая поддаётся мониторингу, целесообразно при помощи портфолио.

Портфолио – это не просто папка с различными студенческими работами, распечатками и ксерокопиями материалов; портфолио – это динамичная форма организации образовательной деятельности, портфолио – это всё ещё недооцениваемая возможность мониторинга такой сложной деятельности, как исследовательская. Портфолио – не только удобный инструмент обучения студентов в спецсеминаре, но и эффективная форма хранения и

переработки огромного количества информации, с которой студенту приходится иметь дело при написании курсовой или дипломной работы.

В статье мы хотим поделиться собственным опытом разработки портфолио и найденных нами форм работы с ним: сначала мы познакомим читателя с полным вариантом портфолио, после чего изложим некоторые соображения, проверенные нашей практикой\*. Надо сказать, что начальные навыки ведения портфолио у наших студентов формируются на младших курсах, когда преподаватели ряда дисциплин предлагают им организовать работу в такой форме; в этом случае структура портфолио, как правило, предлагается преподавателем и является достаточно стандартной, соответствующей логике изучения материала курса.

Каким будет портфолио исследовательское, руководитель спецсеминара решает вместе со студентами. Предлагаемый вниманию читателя вариант портфолио – это плод наших совместных со студентами размышлений и нашего совместного опыта: перечень разделов и рубрик нами обсужден и согласован со всеми участниками семинара, а названия рубрик предложены самими студентами (рука не поднимается их формализовать). В некоторых случаях структурным компонентам студенты предпосылают подзаголовки и эпиграфы. Думаю, что имеет смысл поощрять эту работу, поскольку эпиграф – это эмоциональная оценка, личностная рефлексия.

Одна из важнейших целей работы в спецсеминаре – развитие у студента самостоятельного исследовательского подхода, формирование различного рода когнитивных навыков, среди которых далеко не последнее место занимает умение рефлексировать, оценивать собственную работу, пересматривать сделанные выводы и т. п. В формировании этих умений и в воспитании исследователя вообще портфолио оказывается неоценимым средством, а самостоятельное его структурирование, в свою очередь, позволяет формировать организационные и проектировочные навыки и умение планомерно выстраивать исследование.

*В рассматриваемой модели портфолио мы предлагаем выделить шесть основных разделов, каждый из которых включает различное количество рубрик.*

**Раздел I. Я и моя научная деятельность.** В данный раздел помещается общая информация о научно-исследовательской работе студента. В рассматриваемый раздел включено три рубрики.

**1. Моя научная деятельность в предыдущие годы** (*«Как мало пройдено дорог – как много сделано ошибок»*). В эту рубрику помещаются обзорные письменные работы, содержащие анализ деятельности в просеминарии, анализ предыдущих курсовых работ; некоторые студенты помещают сюда

---

\* Спецсеминар, которым я руковожу на кафедре филологии НГТУ более пяти лет, занимается когнитивными и коммуникативными аспектами образовательной деятельности

удачные, на их взгляд, фрагменты предыдущих исследований, пишут иногда даже о своих школьных исследовательских работах.

2. **Я и моя тема** («*Кто тебя выдумал*»). Удачный или неудачный выбор области научной работы и темы – это те вопросы, которые волнуют начинающего исследователя, поэтому данная рубрика является одной из ключевых. Сюда помещаются размышления студента на тему «Почему я выбрал эту тему»; это эссе пишется в начале учебного года сразу после выбора области исследования и, соответственно, – спецсеминара; второе эссе «Что я думаю о своей теме сейчас» пишется в конце года к тому сроку, когда должен быть сделан итоговый отчет по портфолио. Идеальный вариант наполнения рубрики – запись всех мыслей, которые появляются у студента в течение года по поводу собственной темы.

Здесь же – письменные работы на тему «Цель моего исследования» и «Цель моей научной деятельности», содержание которых – осмысление того, что действительно важно студенту в выбранной теме исследования. Второе эссе, кроме того, помогает преподавателю проанализировать общий настрой студента на работу, узнать о пожеланиях студента относительно участия в конференциях, написания статей и т. п. Позже материалы этой рубрики помогут студенту корректировать направление дальнейшего исследования, оценить проведенную работу.

3. **Советы старших курсов** («*Ученого учить – только портить*»). В данную рубрику помещаются материалы эссе, написанных старшекурсниками для шестого раздела портфолио. (Об этом подробнее – в описании шестого раздела.) Материалы этой рубрики позволяют семинаристу-новичку приобщиться к атмосфере научного сообщества, ощутить «связь времён», извлечь опыт из работы старших участников спецсеминара.

**Отзыв научного руководителя** («*Голос разума*»). Эта рубрика есть практически в каждом разделе и позволяет реализовать обратную связь. По жанру это не собственно отзыв, а скорее реплики диалога со студентом – пожелания, рекомендации, советы как по поводу проделанной исследовательской работы, так и по ведению портфолио.

## **Раздел II. Спецсеминар** («*Белоснежка и семь гномов*»)

1. **Аудиторные занятия** («*Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались*»). Рубрика включает все материалы, которые накапливаются у студентов в ходе аудиторных занятий: конспекты статей, прочитанных при подготовке к занятиям, работы, выполненные в аудитории. Объем и характер материалов рубрики зависит от характера проводимой в спецсеминаре аудиторной работы.

2. **Наш спецсеминар** («*Одна голова хорошо, а две лучше*»). Эта рубрика включает эссе – размышление о том, в чем заключается специфика спецсеминара, чем интересны темы исследований членов семинара. Материалы этой рубрики, с одной стороны, содержат информацию о том, как



взаимодействуют между собой участники спецсеминара, с другой – способствуют большей эффективности этого взаимодействия. Здесь – список всех участников спецсеминара (с телефонами, e-mail), тема исследования каждого из семинаристов. Кроме того, мы предлагаем студенту писать о том, чем в его исследовании оказался полезным тот или иной доклад на семинаре, что важного для своей работы он извлёк из рассказа своего коллеги или из общего разговора/дискуссии на семинаре. Такие записи делаются непосредственно на занятии (для чего необходимо «зарезервировать» 5–7 минут) или сразу после работы в аудитории.

**3. Наши близкие соседи** (*«Вокруг света»*). В этой рубрике содержится информация о других, открытых на факультете или его отделении, спецсеминарах, близких по тематике спецсеминару самого пишущего. Минимальным требованием является наличие списка таких спецсеминаров с указанием наиболее значимых для студента тем, также в этом списке должно быть указано, кто является научным руководителем спецсеминара и кто занимается названными темами. Кроме того, в данную рубрику помещается информация о таких научно-исследовательских школах, спецсеминарах, существующих в других вузах, городах, которые занимаются исследованиями в области, смежной с областью исследований самого студента. Материалы рассмотренной рубрики позволят студенту ясно понять место собственного исследовательского труда в контексте современных научных исследований в целом.

**Раздел III. Я выступаю с докладом** (*«Выступил, очнулся – грант»*). Важнейшим компонентом научной деятельности любого исследователя является умение выступать с докладом. Такие выступления проходят на мероприятиях различного уровня, в соответствии с этими уровнями и организованы рубрики данного раздела.

**1. На занятии спецсеминара** (*«Дома и стены помогают»*).

**Мой доклад.** Данный пункт включает материалы различного характера: а) текст доклада, б) раздаточные материалы, в) отзывы коллег, мысли слушателей по поводу доклада. Перед выступлением студент может раздать всем присутствующим листы и попросить записать на них возникающие вопросы, идеи, замечания по поводу доклада, эти листы остаются в рассматриваемой рубрике портфолио.

**Доклады коллег** (*«Люди говорят»*). Обязательным требованием к содержанию данного пункта является наличие следующей информации: а) список всех докладов, сделанных в течение года участниками спецсеминара, б) комментарии к каждому докладу, в которых необходимо оценить актуальность темы, зафиксировать вопросы, мысли, которые возникли по поводу доклада.

**2. На конференции** (*«Себя показать и людей посмотреть»*).

**Мой доклад:** текст доклада, раздаточные материалы, список заданных вопросов.

**Другие доклады.** В рассматриваемый пункт включается информация о тех докладах, которые запомнились, показались наиболее интересными. Здесь же студенты пишут о том, представители каких факультетов, вузов, городов, а также каких именно научных школ, спецсеминаров выступали на конференции.

**«Мы и они»** (необязательный пункт, поскольку он, по сути, расширяет информацию предыдущего). В данную рубрику помещается эссе, содержащее сделанные после выступления на конференции выводы о том, над чем необходимо работать, какие спорные моменты исследования выявились в ходе конференции (в материалах предыдущей рубрики наличие данного эссе является необязательным требованием). Часто эссе содержат мысли о том, чем отличается спецсеминар, в котором работает студент, от других спецсеминаров.

3. **На предзащите** («*Семь раз отмерь – один раз отрежь*»). В данную рубрику предлагается включить два пункта:

- 1) список заданных вопросов, замечаний, предложений;
- 2) аналитическое эссе «До и после предзащиты», содержащее выводы о том, что необходимо доработать, дополнить, изменить в ходе заключительного этапа работы над дипломным произведением.

4. **Как я стал хорошим оратором** («*Не для красного словца*»). В эту рубрику помещаются материалы, посвящённые «внешней» стороне доклада, не дублируя содержания портфолио по риторике. Необязательным является введение в эту рубрику списка «Моих ошибок», куда включаются наиболее типичные собственные ошибки поведения во время доклада, описание способов избавления от отрицательных привычек, – по мере искоренения того или иного недостатка можно ставить галочку напротив соответствующего пункта в списке.

5. **Мои достижения** («*Сам себя не похвалишь...*»). Рубрика включает опубликованные статьи студента, дипломы, информацию о призовых местах, занятых им на различных конференциях и т. п.

**Раздел IV. Моя курсовая работа (мой диплом)** («*Я тебя слепила из того, что было*»). Данный раздел является одним из самых важных, поскольку включенные в него материалы имеют наибольшее значение при написании научной работы. Раздел является самым объёмным и включает семь рубрик.

1. **План работы** («*Что делать?*»). В этой рубрике – план научного исследования в целом, то есть описание предполагаемых этапов исследования; затем в рубрику помещается регулярно обновляемый и уточняемый план научного исследования.

2. **Я и другие исследователи** («*С Костомаровым на короткой ноге*», «*Отцы и дети*»). Данная рубрика включает два пункта:

- 1) библиография по теме исследования;

2) аннотированный список литературы: к указанным в списке источникам даётся краткий комментарий того, интересен ли, необходим ли этот источник и как могут быть использованы почерпнутые из него сведения.

3. **Анализ базовых работ** («Зри в корень»). Эта рубрика содержит концепты, схемы, таблицы, анализ наиболее важной для студенческого исследования информации, почерпнутой из научной литературы.

4. **Терминологический словарь** («Вначале было слово»). Содержанием данной рубрики является, во-первых, толкование всех основных терминов, используемых в исследовании, во-вторых, подробный анализ различных точек зрения на определение ключевых для данной научной работы понятий.

5. **Материалы** («Вот где собака зарыта»). Из картотеки всех анализируемых студентом единиц для портфолио отбираются наиболее типичные или наиболее интересные примеры.

6. **Методика анализа** («Мартышкин труд»). В рубрику помещаются анкеты, схемы, таблицы, описание процедуры эксперимента, алгоритм анализа материала и т. п., которые использовались на этапе сбора материала и на этапе его обработки.

7. **Научно-популярная страничка** («Лингвистика на пальцах»). Необязательная, но чрезвычайно любопытная рубрика, – студенты сами хотят написать статью, содержанием которой является материал исследования студента. (Нередко эти произведения публикуются в университетской прессе.) Предполагаемый читатель статьи не является специалистом, поэтому текст должен быть написан простым и понятным языком. Смысл этого задания заключается в том, что студент производит со своим материалом совершенно непривычные операции, по-новому формулирует и актуальность собственной темы, и ее практическую значимость.

**Раздел V. Мысли, эмоции, чувства** («Душа болит, а сердце плачет»). Этот необязательный раздел для тех, кто непременно хочет излить душу, и больше напоминает личный дневник. Студенты предложили в этот раздел рубрики «Мой руководитель», «Мне нравится и не нравится», «Пожелания» и т. п.

**Раздел VI. Сентябрь наступит** («И вновь продолжается бой»). Оформление данной рубрики происходит в конце учебного года. Поскольку студенты работают в спецсеминаре не один год, материалы данной рубрики помогают ему подготовиться к новому году работы в спецсеминаре. Именно в этом разделе студенты предлагают провести оценку собственного портфолио.

1. **Воспоминания о защите** («Защити себя и близких»). В данную рубрику помещается анализ того, как прошла защита курсовой или квалификационной работы в бакалавриате, и включает вопросы, которые были заданы на защите, рекомендации аттестационной комиссии, анализ собственных

ошибок и достижений. Здесь же – намечаемые студентом конкретные перспективы исследования.

2. **Мои проблемы** («*Не думай о секундах свысока*»). Содержание этой рубрики – выводы студента о том, какие факторы больше всех прочих мешали ему в предыдущей научной деятельности, и размышления о том, что могло бы способствовать преодолению существующих проблем на новом этапе работы.

3. **Советы младшему курсу** («*Я сама была такою*»). Для заполнения этой рубрики студенту необходимо выполнить творческое задание – написать «Советы начинающему исследователю» (можно в шуточной форме) для тех, кто присоединится к спецсеминару в следующем семестре. Эти советы студенты младших курсов помещают в первый раздел собственных портфолио.

4. **Наука как творчество** («*Даром со мною мучился самый искусный маг*»). То, каким образом будет заполнена эта необязательная рубрика, студент решает самостоятельно. Здесь можно увидеть фотографии, стихи, анекдотические рассказы, шутки, посвященные научной деятельности студента и его коллег. Студенты с огромным удовольствием и неистощимой фантазией подходят к оформлению этой рубрики, выплёскивая свои эмоции и реализуя креативные возможности. Кстати, хокку-эпиграфы к настоящей статье взяты именно из этой рубрики.

В начале портфолио обязательно должно быть «**Содержание**», которое позволяет легко ориентироваться в его структуре, к необязательным рубрикам относятся «Вступительное слово» и «Вместо заключения».

Первое занятие спецсеминара в начале учебного года посвящено презентации портфолио как формы организации исследовательской работы: студенты старших курсов выступают с отчётами по своим портфолио, что позволяет, с одной стороны, переосмыслить сделанное студентом в течение предыдущего года, с другой, – даёт возможность всем участникам спецсеминара познакомиться с планами друг друга.

Такая презентация для новых участников спецсеминара – знакомство и с некоторыми особенностями научной деятельности, и с новым видом портфолио. Задача познакомить новичков со структурой исследовательского портфолио и основными требованиями к его ведению возлагается на старшекурсников; преподаватель следит за тем, чтобы у «малышей» сложилось четкое представление о содержании и цели ведения каждой из рубрик, о пользе, которую им может принести внимательное отношение к заполнению портфолио.

Несмотря на определенную свободу в создании портфолио, мы, тем не менее, договариваемся о наличии в нём всех обязательных рубрик. Это требование обосновывается тем, что, во-первых, при обработке материалов научного исследования необходимы четкость и последовательность, которые позволят легко ориентироваться в работе как самому студенту, так и

научному руководителю; во-вторых, наличие всех рубрик позволит составить полное представление об исследовательской деятельности студента, при этом объем материалов каждой из рубрик может варьироваться достаточно свободно – от краткого резюмирующего вывода по заданной теме до развернутого рассмотрения вопроса.

Старшекурсники настаивают на том, чтобы обязательно были подзаголовки или эпиграфы к названию каждого раздела (в том числе – несерьезного, шуточного характера). Они считают, что выбор подзаголовков или эпиграфов станет важным этапом рефлексии по поводу содержания раздела; творческое переосмысление сути изложенного в рубрике в таких подзаголовках позволит студенту избежать скуки при создании столь серьезного отчета о научной деятельности, а также придать работе индивидуальный характер. К студенческой инициативе относится и обсуждение списка необязательных требований, главное среди таких требований – проявление нестандартного подхода в оформлении работы. Например, оригинальным образом оформить обложку портфолио – поместить на ней изображения, фотографии, символы, творчески переосмысливающие тему исследовательской работы; можно необычным образом оформить материалы портфолио: разработать собственную систему шрифтов и символьных обозначений, помогающих понять, где проходит граница между разделами портфолио и т. д. Молодые исследователи считают, что их портфолио – это не только отражение научной деятельности, но и способ самовыражения студента как личности.

Образовательную значимость такого разговора семинаристов разных поколений трудно переоценить, что же касается частного вопроса, – портфолио – то с уверенностью можно сказать, такое занятие в большой степени гарантирует создание у студентов мотивации к созданию портфолио и постоянной работе с ним. С самого начала у студентов формируется понимание того, что портфолио не является застывшей формой фиксации некой деятельности, напротив, отдельные разделы портфолио и вся работа в целом могут и должны подвергаться постоянному переосмыслению, обработке, редактированию, дополнению.

Формирование исследовательского портфолио – процесс непрерывный и длится до тех пор, пока продолжается научная деятельность студента, поэтому целесообразно осуществлять постоянный мониторинг того, каким образом идет создание портфолио, например, обращаться к нему во время индивидуальных консультаций с руководителем. За месяц до защиты курсовой или дипломной работы изучение портфолио студента позволит контролировать его общую подготовленность, сделать важные замечания по работе, скорректировать деятельность студента на окончательном этапе исследования.

Как мы уже сказали, портфолио может формироваться на протяжении 2–3 лет, но в случае, когда материалы портфолио очень объемны, имеет смысл

ограничить сроки одним годом, а в новое портфолио включить обширный отчёт о предыдущей деятельности. Подобным образом следует поступить и при переходе студента в другой спецсеминар или при изменении темы исследования.

Несомненно, что успешность работы с использованием портфолио в значительной мере зависит от отношения студентов к нему не просто как к способу отчета перед научным руководителем, а как к отражению процесса собственного развития и инструменту этого развития.

При условии, что преподаватель достаточно качественно организует работу в спецсеминаре, портфолио позволяет решить важные задачи: научить студентов ценным приемам работы с информацией, объединить разрозненные материалы научного исследования в единый, удобный для использования труд, а также сделать научную деятельность студента не только результативной, но и увлекательной.

Закончить статью мне хочется так же лирично, как и начала (с эпиграфа), процитировав эссе студентки Тани К. «Как изменилось моё представление о ... , или Ода портфолио».

*Моё представление о предмете моего эссе однажды изменилось. После просеминария в феврале? Нет, после курса лексикографии. Да, именно в течение этого курса вела я портфолио с удовольствием, более того, это стало моей привычкой, и теперь мои полки пополняются разноцветными пухлыми папками с многочисленными мультифорами, листами А4 (и других размеров), исписанными и «испечатанными», изрисованными и исчерченными...*

*Это действительно незаменимая вещь – портфолио. Нет, не только в течение семестра и на зачёте. А вот через год, два, три – когда листать учебники времени не будет, поймёшь вдруг: портфолио – вещь незаменимая. В него на протяжении года, курса или семестра, а может быть, и всей профессиональной жизни помещаешь лишь важные, ключевые моменты, благодаря которым в нужный момент есть возможность вспомнить целый пласт информации. В портфолио часто находятся такие вещи, которые подчас нигде не найдёшь. В портфолио скапливаются мысли, порой гениальные выводы, сделанные именно в нужный момент, именно так, как того требовал объект работы.*

*В общем, не побоюсь заключить, что портфолио – это часть жизни. Жизни профессиональной, творческой, повседневной... Портфолио – всегда отражение своего хозяина. Поэтому к составлению его стоит относиться с предельной внимательностью и заполнять его страницы с душой.*



В. А. Мищенко

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ

В конце 80-х – начале 90-х гг. прошедшего столетия в Российской Федерации почти полностью исчезло гарантированное государством распределение на работу после окончания среднего специального или высшего учебного заведения, которое существовало в советский период. В то же время резко изменились условия оплаты труда и, соответственно, гарантированный уровень жизни людей различных профессий. И, наконец, наступил резкий спад промышленного производства, что привело к серьезным изменениям на рынке труда, включая рост безработицы, утрату престижа некоторых очень значимых в предыдущие десятилетия профессий, резкий рост спроса на новые профессии и т. п. Все эти факторы, в особенности два последних, естественно, не могли не оказать существенного влияния на систему отечественного высшего профессионального образования. Теперь она должна была изучать, учитывать и оперативно приспосабливаться к изменениям на рынке труда. Одним из необходимых условий этого явилась потребность зафиксировать в теории и на практике принцип опережающего развития образования, предполагающий, в частности, получение в стенах учебного заведения такого уровня образования, который мог бы позволить выпускнику адаптироваться к широкому спектру всевозможных, в том числе и перспективных, изменений условий своей профессиональной деятельности [1].

Современный человек живет в сложном и быстро меняющемся мире. Постоянное появление и развитие новейших технологий является толчком к появлению новых престижных профессий, требующих высокой квалификации и специальной подготовки. Поэтому задача вуза – подготовить образованных специалистов, которые оказываются способными быстро и эффективно приспосабливаться к изменяющимся условиям рынка труда [2, с. 89]. Для оценки уровня формирования подобных способностей у выпускников различных образовательных учреждений в последнее время стало широко использоваться понятие «профессиональная мобильность».

Само понятие «профессиональная мобильность» достаточно ёмкое и неоднозначное. Оно имеет весьма сложную структуру и может трактоваться по-разному в различных областях знаний. Так, с позиций психологии «профессиональная мобильность» определяется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и тех-

нологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [5, с. 1].

Обобщая результаты теоретических исследований в этой области, мы пришли к выводу, что *профессиональная мобильность в ее психологическом значении – это интегративное качество личности, объединяющее в себе несколько различных элементов. К важнейшим из них можно отнести:*

- сформированную внутреннюю потребность в профессиональной мобильности;
- способности и знаниевую основу профессиональной мобильности;
- самоосознание личностью своей профессиональной мобильности сформированное на основе рефлексии готовности к изменению места работы и вида профессиональной деятельности.

Каждая из этих составляющих понятия «профессиональная мобильность», в свою очередь, включает в себя подструктуры, развитие которых и приводит в конечном итоге к её интегрированному формированию. Так, в основе формирования потребности в профессиональной мобильности лежат:

- развитие мотивации самообразования, развитие мотивации достижения поставленных перед собой результатов;
- формирование установки на самоактуализацию в той или иной области профессиональной деятельности;
- формирование установки на оптимистическое восприятие действительности даже в случае вынужденной смены места работы или основной профессии.

Способности к профессиональной мобильности включают в себя развитые когнитивные способности, креативность, дивергентность, критичность мышления. В свою очередь, знаниевая основа профессиональной мобильности складывается из общеобразовательных знаний, общепрофессиональных знаний, узких профессиональных знаний применительно к той или иной конкретной специальности, ключевых квалификаций и компетенций, способности к быстрому использованию знаний из одной области науки к другой области [5, с. 3].

Обращаясь к пониманию профессиональной мобильности с позиций социологии можно выделить два ведущих подхода в этой области. Согласно первому из них, профессиональная мобильность рассматривается как смена места работы или профессии, обусловленная внешними обстоятельствами, в большей мере негативными (такими как отсутствие рабочих мест по своей специальности, низкая заработная плата, плохие перспективы профессионального карьерного роста, бытовая неустроенность и т. д.) В данном случае мобильность продиктована необходимостью адаптироваться к реальным жизненным ситуациям и найти свою нишу для достойного существования в социуме. В соответствии с другим социологическим подходом, профессиональная мобильность рассматривается как твердая установка на внутреннее

самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности в самосовершенствовании (внутренняя свобода и раскрепощенность). Сюда же относятся способность личности быстро реагировать на происходящие изменения в социуме, ее умение при необходимости достаточно быстро перестроиться в своей профессиональной деятельности [4, с. 10].

Для развития современного российского образования обсуждаемая проблема особенно актуальна, поскольку у многих студентов по разным причинам нет уверенности в том, что они будут работать по специальности, по крайней мере, длительное время. К основным факторам, влияющим на возникновение подобной неуверенности, можно отнести:

- сравнительно невысокую зарплату начинающих специалистов;
- различные бытовые и личностные трудности, которые нередко возникают у выпускников в самом начале своей профессиональной деятельности;
- демографический фактор, важен для выпускников педагогических вузов, приводящий к сокращению количества потенциальных учащихся и, соответственно, требуемого количества педагогов (впрочем, в последние годы этот фактор стал иметь менее важное значение, чем это было в конце 90-х гг. XX в.).

В подобной ситуации необходимо помочь выпускнику образовательного учреждения обрести позицию активного субъекта на рынке труда, сформировать у него готовность к смене вида или содержания своей профессиональной деятельности. Это подтверждается цифрами: сегодня в странах с развитой рыночной экономикой лишь около 20% занятого населения работает по специальности, полученной в молодые годы в учебном заведении профессионального образования, а 42% молодых людей меняют профиль своей деятельности в первые два года по окончании вуза, техникума или колледжа. В СССР, напротив, большинство выпускников вузов трудились по полученной в институте или университете специальности в течение десятилетий. Это обстоятельство еще полтора-два десятилетия назад резко отличало отечественное высшее профессиональное образование от зарубежного. Однако, сегодня картина совсем иная и проблема профессиональной мобильности специалиста, ее «подготовки» уже на младшей ступени вузовского обучения встает во весь рост [2].

Для некоторых школьников уже после окончания девяти классов актуальным становится выбор будущей профессии и, соответственно, профессионального учебного заведения. Как показывает практика, нередко такое профессиональное учебное заведение выбирается случайно, особенно в крупных городах. Часть выпускников школ сразу устраиваются на работу, не имея специальной подготовки и значительных профессиональных перспектив. В тоже время, поиск своего места в мире профессий в ранней юности

приобретает особый смысл. Проблема «кем быть?» по своему значению уступает лишь вопросу «с кем быть?» – поиску любимого, любимой.

Даже для тех молодых людей, которые осознанно поступили в то или иное профессиональное учебное заведение, проблема выбора профессии окончательно не решена. Часть из них разочаровываются в правильности своего выбора уже на первом году обучения, другие – в начале самостоятельной профессиональной деятельности, третьи – после 3–5 лет работы по профессии. Некоторая часть молодежи после окончания профессиональной школы (начальной, средней, высшей) не сможет сразу найти работу по полученной профессии. Эти лица окажутся перед перспективой пополнить ряды безработных. Значит, вопрос выбора профессии снова станет для них актуальным. Психологическая напряженность, тревожность, беспокойство, неуверенность в будущем станут стимулировать поиск себя в мире труда [3, с. 17]. Заметим, впрочем, что в ряде случаев, хотя далеко не всегда, именно эти стимулы оказываются очень эффективными в процессе выбора специальности и поиска места работы.

С целью оказания помощи школьникам и студентам в профессиональном самоопределении достаточно эффективным показало себя использование компьютерного тестового комплекса «Профориентатор». Этот компьютерный тестовый комплекс был разработан психологами-тестологами МГУ им. М. В. Ломоносова и IT-специалистами под научным руководством доктора психологических наук, профессора МГУ Александра Георгиевича Шмелева. В настоящее время этот тестовый комплекс активно используется рядом вузов в нашей стране.

Тест «Профориентатор» предназначен для проведения специальных консультаций с учащимися 8–11-х классов, помогающих им в выборе будущей профессии. Компьютерный комплекс состоит из 3 блоков: «Интересы», «Способности», «Личность». Блок «Интересы» состоит из 84 вопросов, которые «работают» (дают вклад) на 8 шкал (шкалы составлялись с опорой на классификации типов профессий по Е.А. Климову и Холланду). Блок «Способности» состоит из 73 заданий, работающих на 6 шкал, с расчетом общего балла; выполнение заданий данного блока ограничено по времени. Блок «Личность» состоит из 50 вопросов, работающих на 4 фактора (факторы Большой Пятерки, за исключением шкалы «Обучаемость»).

Разработанная лабораторией «Гуманитарные Технологии» тестовая оболочка Maintest позволяет сохранять в едином формате все протоколы испытуемых, прошедших тестирование, а также производить дальнейшую статистическую обработку протоколов с целью психометрического анализа работы тестовой методики. Постоянный поток клиентов дает возможность довольно быстро набирать необходимое для статистической обработки количество протоколов, поэтому как минимум раз в полгода тест проходит

проверку на «качество». В настоящее время ведется активная работа по обновлению и коррекции методики проведения этих тестов.

По окончании компьютерного тестирования учащийся получает распечатку с его результатами. В распечатку входит: индивидуальный графический профиль с результатами по каждому измеряемому тестом качеству, списки наиболее подходящих профессий, развернутые текстовые интерпретации результатов.

По результатам тестирования проводится консультация психолога, который сможет ответить на следующие вопросы:

- какие профессии и почему подходят учащемуся на основе анализа его интересов, способностей и особенностей характера;
- в каких вузах можно получить соответствующее образование;
- как подготовиться к поступлению в вуз;
- как выбрать профильный класс, школу, лицей или колледж;
- как можно скорректировать выявленные тестом «слабые» стороны характера;
- как развить способности, необходимые для успешной самореализации в привлекательных для учащегося профессиональных сферах.

Таким образом, молодой человек получает достаточно объективную информацию о своих слабых и сильных сторонах профессиональных способностей и интересов, о личностных качествах; о том, где и в каких профессиональных сферах он может их применить. Как показал опыт консультативной деятельности, почти у каждого человека имеются способности и интерес не к одной профессии, а к нескольким. Если человек выбрал одну из них, но впоследствии по каким-либо причинам эта профессия его не удовлетворила, то, зная свои возможности и интересы, он сможет оперативно выбрать другой вид деятельности и довольно быстро овладеть новой специальностью.

Таким путем в процессе тестирования осуществляется формирование профессиональной мобильности в ее социологическом понимании. Если посмотреть на профессиональную мобильность с точки зрения психологической науки, то и здесь использование компьютерного тестового комплекса «Профориентатор» может привести к заметным позитивным результатам. В процессе проведения консультирования по итогам теста психолог дает рекомендации по развитию тех или иных качеств, необходимых для занятия успешной профессиональной деятельностью. Кроме того, консультант рекомендует испытуемому использование некоторых психологических приемов по саморазвитию личности в целом, что оказывает эффективное влияние на ее способность и готовность достаточно быстро и успешно овладеть новой техникой и новейшими технологиями.

Оценивая перспективные возможности использования информационных технологий в профориентационной деятельности в целом, можно указать

на ряд преимуществ подобного подхода, уже продемонстрированных в процессе работы. К ним можно отнести:

- возможность оказывать профориентологические услуги значительному количеству людей в сжатые сроки за счет использования соответствующей компьютерной техники и программного обеспечения;
- высокую эффективность тестового комплекса «Профориентатор», который был разработан в соответствии с важнейшими требованиями психометрики (надежность, достоверность, валидность, репрезентативность) и предоставляет адекватные данные о каждом из подвергнувшихся тестированию;
- использование оперативного психологического консультирования по результатам теста, что позволяет ответить на вопросы консультируемого, возникшие в процессе тестирования.

### Библиографический список

1. **Архангельский, А. И.** Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.
2. **Зверева, Н., Шевченко, С., Каткова, О.** Подготовка выпускника к социальной и профессиональной мобильности // Высшее образование в России. – 2006. – № 6.
3. **Зеер, Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О.,** Профориентология. – М.: Академический проект, 2004.
4. **Неделько, Е. Г.** Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007.
5. **Нужнова, С. В.** Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе // <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>.



РАЗДЕЛ XIII  
ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

---

*УДК 796.853.26*

*Д. Н. Макаридин*

**УПРАВЛЕНИЕ ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ  
С УЧЕТОМ РАЗВИТИЯ ВЕДУЩИХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ  
КАЧЕСТВ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАРАТИСТОВ**

Построение тренировки в спортивных единоборствах и ее реализация всегда привлекали внимание специалистов, работающих в спорте высших достижений. В настоящее время в спортивных единоборствах накоплены достаточно обширный экспериментальный материал и большой практический опыт, которые обуславливают возможность более основательной и детальной разработки этой проблемы.

Необходимо сказать, что спортивное каратэ (каратэ WKF) в настоящее время внесено в единый государственный реестр видов спорта, а федерация каратэ России получила государственную аккредитацию. Это единственный в настоящее время вид спорта, вид каратэ (кроме отдельно существующего вида спорта киокусинкай каратэ), который получил государственную поддержку. Это дает основание рассчитывать на серьезное отношение к этому виду спорта со стороны общества. Более того, каратэ WKF получило официальное признание международного олимпийского комитета и является претендентом на включение этого вида спорта в программу летней олимпиады за свою зрелищность и массовость развития.

**Научная новизна** работы представлена в нижеследующем:

1. Впервые на основе теоретических и экспериментальных исследований разработаны методические подходы к построению моделей тренировочных заданий с учетом особенностей годичной периодизации тренировки в каратэ WKF, которые основаны на исследовании соревновательной деятельности и результатах изучения взаимосвязи тренировочной деятельности с соревновательной.

2. На теоретическом уровне обоснована и экспериментально определена педагогическая технология управления тренировочной деятельностью, строящаяся на основе системного подхода, сущность которой заключается в моделировании показателей соревновательной и тренировочной деятельности и на их основании управлении развитием ведущих физических качеств, величиной нагрузок на разных этапах подготовки, построении тренировки с учетом календаря соревнований.

3. В исследовании показаны особенности и специфика тренировочной деятельности на разных по направленности этапах подготовки годичного цикла, которая заключается в необходимости учета не только соотношения объемов нагрузки общей физической и специальной подготовки, но и содержания средств, которые направлены на совершенствование этих видов подготовки, в зависимости от этапов подготовки каратистов к соревнованиям уровень показателей общей физической и специальной подготовленности имеет тенденцию к повышению, при непосредственной подготовке каратистов к соревнованиям необходимо больше внимания уделять совершенствованию скоростно-силовых показателей.

**Практическая значимость.** В прикладном смысле значение работы определяется внедрением в учебно-тренировочный процесс сборной команды России и сборных команд республик Северная Осетия Алания и Дагестан, а так же сборной команды Тюменской области новой технологии построения, организации и управления тренировочным процессом квалифицированных спортсменов-каратистов.

Кроме того, предложенная концепция методики организации учебно-тренировочного процесса была опубликована в виде учебного пособия «Тренировка высококвалифицированных спортсменов в каратэ WKF», объемом 256 страниц, а основные результаты исследования внедрены в учебный процесс институтов физической культуры ТюмГУ и УГПУ в виде компонента программы дисциплины специализации «Единоборства».

Свое исследование мы выполнили в рамках проблемы управления тренировочным процессом высоко квалифицированных спортсменов в каратэ. Сегодня спорту принадлежит значительная роль в воспитании молодого поколения страны. Спорт является важным социальным фактором в деле формирования человека. Заметна роль детско-юношеского спорта в решении образовательных, воспитательных и оздоровительных задач.

В самом общем смысле, по мнению Ю. М. Верхошанского, суть управления выражается в изменении состояния управляемого объекта (системы, процесса) в соответствии с каким-то заданным критерием эффективности его функционирования или развития. Следовательно, для практической реализации идеи управления в первую очередь необходимо конкретное представление о строении управляемого объекта и о закономерностях перехода его из одного состояния в другое. И от того, насколько удовлетворено это требование, зависит научная стройность теории управления, корректность, смысловая строгость ее понятийного аппарата и, наконец, ее практическая эффективность.

Тренировочный процесс организуется в соответствии с определенными целевыми задачами, которые конкретно выражаются в задаваемой величине роста спортивного результата и обуславливают необходимую для их реализации программу тренировки. Таким образом, величина прироста

спортивного результата – это критерий эффективности тренировки. Спортивный результат есть продукт организованного комплекса внешних взаимодействий спортсмена.

**Результаты и их обсуждение.** Учитывая особенности построения учебно-тренировочного процесса в каратэ WKF, выделяют два основных этапа подготовки к соревнованиям: общеподготовительный и специально-подготовительный. В этой связи для практики каратэ большой интерес представляет изучение динамики показателей скоростно-силовой подготовленности каратистов и их моделей на общеподготовительном и специально-подготовительном этапах.

*Общеподготовительный этап.* На учебно-тренировочном сборе по ОФП у 10 каратистов высокой квалификации (МС и КМС) регистрировались показатели общей и специальной физической подготовленности.

При этом у всех каратистов, выполнивших одинаковый объем тренировочной нагрузки, была прослежена динамика этих показателей. Под объемом тренировочной нагрузки принималось суммарное количество тренировочной работы за исследуемый период. При этом регистрировалось чистое время, затраченное спортсменами на выполнение каждого упражнения. Спортсмены тестировались в начале сбора, а также после завершения недельного цикла тренировочной работы и воскресного отдыха (по понедельникам).

Результаты динамики исследуемых показателей свидетельствуют об улучшении скоростно-силовых характеристик ударов к началу второй недели сбора. В то же время за этот период показатели физической подготовленности остались на прежнем уровне, т. е. статистически значимых изменений не произошло. После второй недели сбора произошло ухудшение параметров ударов, т. е. характеристик специальной подготовленности и физические показатели общей физической подготовленности.

Результаты исследования позволяют констатировать, что средства физической подготовки, применяемые в течение первой недели, не успевают оказать отрицательного влияния на скоростно-силовые характеристики ударов каратистов, а даже наоборот, вызывают их улучшение. По-видимому, за этот отрезок времени еще действует кумулятивный тренировочный эффект специально – подготовительных упражнений, выполненных спортсменами по месту жительства, до участия в учебно-тренировочном сборе. Об этом свидетельствует, в частности, и «уровень готовности» спортсменов к соревнованиям, который к началу сбора по данным анкетного опроса был в диапазоне 40–70% от лучшей спортивной формы (среднее для группы равно 52%).

Кроме этого, улучшение скоростно-силовых характеристик ударов после первой недели подготовки можно объяснить общим влиянием применяемых в этом микроцикле тренировочных средств.

Из бесед со спортсменами установлено, что применяемые на сборе тренировочные средства используются ими также в домашней подготовке, однако их объем значительно меньше, чем на УТС, так как специальные занятия по физической подготовке проводятся эпизодически.

Всем этим, по-видимому, и объясняется улучшение ряда скоростно-силовых показателей ударов в первую неделю сбора, хотя упражнений, направленных на совершенствование этих способностей, выполнялось очень мало.

Снижение скоростно-силовых показателей ударов и повышение уровня физической подготовленности после второй недели сбора объясняются следующим образом. Во второй неделе специальные нагрузки были недостаточны, чтобы вызвать дальнейший прирост скоростно-силовых показателей ударов. В то же время общая напряженность нагрузок, выполненных в течение двух недель, вызвала некоторое снижение характеристик ударов. Повышение же показателей общей физической подготовленности объясняется тем, что средства ОФП в этом микроцикле по объему значительно превышали специально – подготовительные средства.

Вышеизложенные факты говорят о существенном влиянии объема тренировочной нагрузки, в данном случае средств ОФП, на динамику скоростно-силовых показателей ударов каратистов.

Таким образом, при анализе динамики силовых и скоростно-силовых показателей у спортсменов необходимо учитывать объем и характер тренировочной нагрузки, выполненной в различные микроциклы УТС.

*Специально-подготовительный этап.* У 11 каратистов высокой квалификации (МС и КМС) изучалась динамика скоростно-силовых показателей в период трехнедельного сбора на специально-подготовительном этапе подготовки сборной команды спортсменов г. Тюмени. Спортсмены тестировались четырежды: первый замер (фоновый), второй и третий замеры были осуществлены соответственно после выполнения недельного и двухнедельного объемов нагрузки и воскресного отдыха, четвертый замер – в конце третьей недели тренировок (на шестой день) и за 4 дня до начала соревнований.

Результаты исследования одиночных (гаку цуки, ногаши цуки) и серийных ударов с включением в серию удара ногой (по дням замеров) представлены в табл. 1.

Кроме регистрации показателей ударов, в течение сбора проводились учет и анализ характера тренировочных нагрузок. Учет объема и интенсивности тренировочных нагрузок осуществлялся, исходя из рекомендаций Ю. Б. Никифорова и А. В. Черняка, где общий объем нагрузки оценивается «чистым» временем работы, выполненной в основной части тренировочного занятия, выражается в минутах. Подготовительная и заключительная части занятия, а также утренняя тренировка при этом в расчет не принимаются.

Используя данный подход, учитывался объем общеразвивающих и специальных упражнений. Последние делились на следующие группы упражнений: 1) специально – подготовительные (бой с «тенью», спарринговые передвижения, имитационные упражнения с отягощениями и без них); 2) на боксерских снарядах и лапах; 3) по совершенствованию технико-тактического мастерства с партнером; 4) соревновательные (условные и вольные бои, а также спарринги).

Интенсивность определялась в процентах по специальной шкале, в основе которой лежит частота сердечных сокращений, экспериментально установленная для каждого вида упражнений [3].

Результаты оценки достоверности различий между величинами признаков, зафиксированных в разные дни тестирования говорят о статистически существенном снижении некоторых из них к концу. При этом надо отметить, что положительным фактором здесь является лишь снижение характеристики веса спортсмена, т.к. уменьшение величины этого показателя говорит о его приближении к границам соревновательной весовой категории. Для объяснения факта снижения показателей скоростно-силовой подготовленности каратистов необходимо проанализировать характер тренировочных нагрузок в течение сбора.

За 19 дней предсоревновательной подготовки общий объем тренировочной нагрузки у обследованных нами спортсменов находился в диапазоне от 800 до 850 минут. Средняя интенсивность нагрузки за этап составила 70–74%. Распределение нагрузки по недельным микроциклам представлено в табл. 2.

Таблица 1

**Динамика показателей скоростно-силовой подготовленности спортсменов-каратистов на специально-подготовительном сборе**

Характеристики		Среднегрупповые показатели по дням замеров			
		I	II	III	IV
1	2	3	4	5	6
Прямой удар правой	Fmax (КГС)	413,6	402,5	349,0	370,9
	tmax (МС)	8,1	8,4	8,6	8,2
	F\t	52,90	48,59	42,01	47,25
	F\p (вес)	6,2	6,0	5,3	5,8
	F\t p	791,0	720,1	641,4	725,1
	общее время реакции (С).	0,507	0,452	0,441	0,454
	дистанция \ время реакции (V ср)	120,4	137,4	139,0	136,9
импульс силы (S)	2.1	2,1	1,9	1,9	

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
3-ударная серия	F3 \t3 p	338,2	336,9	322,4	322,5
5-секундный тест	кол-во ударов (n)	31,4	32,0	31,4	32,4
	F суммарная (F5)	4079,5	3790,0	3557,7	3320,9
	V				
	F5/np	131,1	118,7	112,0	103,2
	тренировочный вес(P)	2,0	1,8	1,7	1,6
		67,3	67,7	65,7	66,1

Анализ характера нагрузки за время трехнедельной предсоревновательной подготовки обследуемых нами каратистов показывает незначительное снижение объема на 3-й неделе, причем, интенсивность осталась на прежнем уровне. При этом необходимо иметь в виду, что последняя неделя состояла лишь из пяти тренировочных дней. Следовательно, объем и интенсивность нагрузки были слишком высоки для заключительного цикла подготовки.

Таблица 2

## Распределение нагрузки по неделям

Показатели	Недели			Завесь этап
	I	II	III	
Общий объем (в мин)	320	260	220	800
Средняя интенсивность (%)	65	78	76	73

Этим, по нашему мнению, и объясняется существенное снижение некоторых скоростно-силовых показателей к концу сбора.

Результат выступления команды на соревнованиях, где она заняла II-е место, при правильном планировании подготовки, видимо, мог быть выше. В этом мы убеждаемся, проанализировав нагрузку, выполненную за этап каждым из спортсменов. У спортсменов, имевших на сборе меньшие величины нагрузки, оказалось меньше снижение показателей ударов. Похожая картина наблюдалась и по недельным циклам. У спортсменов, которые в недельных циклах выполняли меньшую нагрузку, было незначительным и ухудшение измеряемых показателей. В это время у спортсменов, выполнявших большую нагрузку, наблюдалось значительное снижение характеристик ударов.

Таким образом, установлено, что величина тренировочной нагрузки оказывает значительное влияние на скоростно-силовые характеристики ударов



каратистов. Причем, слишком высокие нагрузки способствуют снижению величины этих показателей.

Исходя из сказанного, можно предположить, что если не происходит достаточного снижения нагрузки в последнем микроцикле, то спортсмены не успевают полностью восстанавливаться к началу соревнований.

В данном случае сохранение высокого уровня общего объема и особенно интенсивности нагрузки в третьей неделе привело к накоплению утомления, а это в свою очередь к снижению скоростно-силовых способностей каратистов. Видимо, с повышением объема нагрузки интенсивность ее должна снижаться, и наоборот.

Для объяснения вышеизложенных фактов проанализируем содержание тренировочных занятий за время сбора, а так же характер и объем применяемых средств силовой подготовки.

Так, для совершенствования силы удара использовались упражнения на лапах, мешках и макиварах. Причем, за этап было проведено 3–4 задания на мешке со специальной установкой на силу удара, в остальных же случаях внимание спортсменов акцентировалось на совершенствовании быстроты (на касание). Совершенствованию силы ударов на лапах было отведено 5–6 заданий за этап. Объем упражнений с отягощениями составил около 2%, т. е. примерно 20 минут. Из вышеизложенного ясно, что совершенствованию скоростно-силовых качеств на этапе уделяется недостаточно внимания. К сожалению, анализ организации учебно-тренировочного процесса в различных коллективах показал, что подобной формы подготовки спортсменов-каратистов к соревнованиям придерживаются во многих командах. Причины пренебрежения силовой подготовкой на предсоревновательном этапе заключаются в отсутствии научно-обоснованной методики скоростно-силовой подготовки каратистов (если не считать кандидатского исследования Э. П. Назарова), следствием чего является боязнь тренеров снизить скоростные способности спортсменов к началу турнира.

Иллюстрацией вышеизложенного служит индивидуальная динамика показателей ударов (табл. 3) к концу сбора. Результаты, представленные в таблице, говорят о том, что у всех каратистов, кроме одного, (№ 2, С-ч О.) произошло ухудшение силовых показателей ударов. Показатель средней скорости удара ( $V_{cp}$ ) у большинства каратистов увеличился, но статистически недостоверно.

Интересно отметить, что сила одиночного удара повысилась только у одного спортсмена, который выполнил значительно меньшую тренировочную нагрузку на этапе в связи с болезнью. Это лишний раз подтверждает, что величина тренировочной нагрузки оказывает существенное влияние на силу ударов спортсменов-каратистов.

**Индивидуальная динамика скоростно-силовой подготовленности каратистов на специально-подготовительном этапе**

N	Фамилия, Имя	Разница между показателями IV и I замеров			
		Fmax	Vcp	F5	F5\п
1	И-в А.	-205	+28	-1475	-69
2	С-ч О.	-5	+11	-480	-19
3	С-в С.	+330	-6	-125	+6
4	Х-а А.	-10	+5	-945	-26
5	И-в С.	-5	-25	-500	-33
6	О-ц Н.	-5	+43	-425	-29
7	Л-в С.	-70	+69	-1325	-38
8	П-в В.	-5	+23	-575	-17
9	З-в И.	0	-25	-590	-15
10	П-в Э.	-105	+70	-100	-14
11	Л-а Н.	-190	-9	-1545	-51

Учитывая ранее изложенное, можно заключить, что незначительный объем средств скоростно-силовой подготовки и несовершенство методики развития этих способностей существенно влияют на ухудшение характеристик ударов каратистов.

Результаты исследования позволяют предположить, что при уровне готовности спортсменов около 70–80% применение традиционных средств и методов подготовки каратистов не способствует существенному изменению скоростно-силовых показателей ударов. В этом случае на специально – подготовительном этапе происходит скорее процесс «доводки» показателей силы и скорости до нужного уровня и достигается оптимальное их соотношение, а не осуществляется развитие этих качеств. Улучшение состояния готовности здесь достигается, видимо, за счет совершенствования точности, своевременности ударов, координационных способностей.

Таким образом, на специально – подготовительном сборе, когда работа выполняется в предельном и околопредельном темпах, скоростно-силовые способности улучшаются за счет адаптационных факторов нервно-регуляторного характера. В этот период активизируется большое количество моторных единиц, синхронизируется их взаимодействие, устанавливаются более четкие координационные отношения между центральной нервной системой и рабочим органом – мышцей.

Следовательно, силовая подготовка на специально – подготовительном этапе должна быть направлена на совершенствование специальных скоростно-силовых способностей.

Резюмируя результаты проведенного исследования, можно заключить, что ухудшение скоростно-силовых характеристик ударов спортсменов-каратистов на специально – подготовительном этапе обусловлено следующими основными причинами: 1) высокой величиной тренировочной нагрузки; 2) незначительным объемом средств силовой подготовки; 3) отсутствием научно-обоснованной методики скоростно-силовой подготовки; 4) спецификой условий тренировки на предсоревновательном этапе.

Видимо, при использовании на специально – подготовительном этапе эффективных средств и методов силовой тренировки, а также тренажеров можно значительно повысить уровень скоростно-силовой подготовленности спортсменов, несмотря на специфические условия подготовки.

### **Библиографический список**

1. **Верхошанский, Ю. В.** Программирование и организация тренировочного процесса. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.
2. **Назаров, Э. П.** Предсоревновательная подготовка спортсменов высокой квалификации в видах восточных единоборств: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 132 с.
3. **Никифоров, Ю. Б.** Эффективность тренировки боксеров. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 192 с.
4. **Никифоров, Ю. Б., Черняк, А. В.** Особенности структуры тренировочных нагрузок в боксе на предсоревновательном этапе / Бокс: Ежегодник. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – С. 16–19.

*УДК: 378.17*

*С. И. Жданов*

## **СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ**

В ряду приоритетных ценностей человека здоровью безоговорочно отводится первостепенное значение. По своей практической значимости и актуальности проблему здоровья человека можно назвать одной из сложнейших проблем современной науки. Специалисты ЮНЕСКО и Всемирной организации здравоохранения, в 1992–1993 гг. исследовавшие проблему жизнеспособности различных наций и государств и оценивавшие ее по пятибалльной шкале, жизнеспособность России оценили лишь в 1,4 балла. Это уровень, ниже которого может начаться необратимая деградация страны (В. Горячев). По данным этих же организаций, по состоянию здоровья и

продолжительности жизни Российская Федерация стоит на 72 месте в мире. Здоровье как социальная проблема самосохранения человека нуждается в позитивном разрешении. В связи с этим, в настоящее время ученые много внимания уделяют изучению факторов, формирующих здоровье людей. Важнейшим фактором для здоровья является ответственное поведение личности (В. М. Димов, И. И. Брехман, В. П. Куликов, В. П. Казначеев и др.). В конечном итоге и в очень большой степени здоровье зависит от самого человека, от его сознания и поведения (А. Г. Кононов, М. И. Хотунцева, В. В. Гафаров, В. И. Светлов и др.).

Ведущую роль в сохранении здоровья играют жизненные стратегии человека в отношении своего здоровья, которые во многом определяются субъективными представлениями о своем здоровье, его эмоциональной оценкой, а также знаниями о методах оздоровления и поддержания своего здоровья.

В современных исследованиях разрабатывается достаточно перспективный, на наш взгляд, термин «внутренняя картина здоровья», который и обозначает аффективно окрашенную систему представлений человека о своих физических и психических возможностях и способностях, определяющую образ жизни человека (В. Е. Каган, В. П. Казначеев, Ю. В. Науменко, В. А. Ананьев, И. И. Мамайчук и др.).

*Внутренняя картина здоровья – это важнейшая составляющая самосознания личности, представленная во внутреннем плане человека как обобщенная модель, образ своего здоровья и нездоровья.* Внутренняя картина у разных людей может быть в разной мере сформирована, полна, по-разному соотноситься с объективными показателями состояния организма. В конечном итоге, внутренняя картина здоровья человека определяет, на что личность направляет основные свои усилия (если направляет вообще): на «выращивание» здоровья, его укрепление, расширение сферы его проявления, на поиск своих ресурсов или преимущественно на борьбу со своим неблагополучием, болезнями. Образ мыслей, включающий идею здоровья, благополучия, как показывают специальные клинические исследования, порождает благоприятную реакцию организма.

Таким образом, проблема сохранения и укрепления здоровья человека является психологической. Современная наука указывает на то, всем необходимым знаниям, умениям и навыкам, важным для здорового поведения, человека нужно учить (И. И. Брехман) [2]. Следовательно, проблема здоровья молодежи, и в частности, проблема формирования адекватной внутренней картины здоровья, является также и педагогической.

Внутренние картины здоровья различаются уровнем сформированности, степенью осознанности (Е. Д. Хомская), наполненностью положительными и негативными элементами. В связи с этим считаем возможным и необходимым определение такого понятия как позитивная внутренняя картина здоровья. По нашему мнению, позитивная внутренняя картина здоровья – особая

система представлений о своем здоровье, выражающаяся в осознании его ценности и позитивно-активном стремлении к его совершенствованию. Нами была разработана структура данного личностного образования. Позитивная внутренняя картина здоровья может быть представлена в единстве следующих компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного, мотивационно-потребностного, поведенческого (рисунок).

*Когнитивный компонент позитивной внутренней картины здоровья* представлен сформированной внутренней концепцией здоровья, которая включает в себя не только обыденные, но и научные знания. По мнению В. М. Димова важную роль в процессе осознания и принятия в качестве цели самосохранительного поведения играют знания о природе, сущности человека, его здоровье и факторах, его сохраняющих [6]. Кроме того, большое значение имеет самопознание человека, самоанализ собственного состояния здоровья в соответствии с образом жизни, возрастом, особенностями конституции, особенностями темперамента и т. п., результатом чего является адекватное представление человека о своем здоровье.

Знание – преимущественно логическая информация об окружающем (внешнем) и внутреннем мире человека, отраженная и зафиксированная в его сознании (К. А. Абульханова-Славская). Знания – это результат усвоения фактов, понятий и законов науки, в которых отражены закономерности развития природы, общества и человека как объекта и субъекта деятельности, познания и общения. Целью и результатом сформированности знаний служит их действенность; способность человека к их практическому применению в повседневной и социально-направленной (спортивной, трудовой) жизни и деятельности для удовлетворения и совершенствования социально и личностно значимых потребностей и способностей.

*Эмоционально-ценностный компонент* представляет собой позитивное и ценностное отношение к своему здоровью. Во-первых, это наличие положительного эмоционального настроения, связанного с осознанием своего потенциала здоровья (О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов) [3]. Человек с позитивной внутренней картиной здоровья настроен на сохранение и укрепление здоровья, а не (только) на излечение болезней и преодоление неблагополучия. Во-вторых, здоровье в системе ценностных ориентаций человека занимает одно из ведущих ценностей. Положительный настрой и принятие здоровья как ценности являются основой для формирования самосохранительного отношения к своему здоровью.

Ценность – результат общесоциального развития, продукт социокультуры. Ценностные ориентации – личностный компонент, результат интериоризации личностью общественных ценностей (А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов). Ценностные ориентации личности выступают как элемент высших мотивационных структур жизнедеятельности личности. (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев). Педагогический аспект категории «ценность» ученые раскрывают через тождественные категории «значимость» (И. Ф. Добрынин), «отношение» (В. Н. Мясищев) и «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев).



Структура позитивной внутренней картины здоровья

*Мотивационно-потребностный компонент* позитивной внутренней картины здоровья представлен наличием стремления и желания сохранить и



укрепить свое здоровье. Выражается это в потребности в приобретении новых валеологических знаний, в желании самостоятельно изучать проблематику здоровья. И, кроме того, сформированность мотивационно-потребностного компонента обуславливает мотивацию к здоровому образу жизни. Мотивационно-потребностный компонент является связующим звеном между просто желанием «быть здоровым» и реальными действиями по сохранению и укреплению своего здоровья (побудителем к действию).

Термин «мотивация» в современной литературе используется как родовое понятие для обозначения всей совокупности психологических образований и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы, определяющих пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности (В. К. Вилюнас) [4]. Этому пониманию отвечают и наиболее обобщенные определения мотивации как «через психику реализующейся детерминации» (С. Л. Рубинштейн), как «совокупности факторов, побуждающих, поддерживающих и направляющих поведение» (Мадсен).

В самом общем плане мотив – это то, что определяет, стимулирует человека к совершению какого-либо действия. В отличие от мотива мотивация представляет собой «сплав» движущих сил поведения в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов. Она – стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики (Д. Журавлев) [7].

Позитивное и ценностное отношение к здоровью в совокупности с мотивацией порождают самосохранительный тип поведения в отношении своего здоровья, который представлен стратегиями активного поведения по укреплению своего здоровья и преодолению болезней. *Поведенческий компонент позитивной внутренней картины здоровья* определяется, во-первых, тем, что человек на практике использует валеологические знания, постепенно превращая их в умения и навыки, тем самым осваивая здоровый образ жизни. Активное поведение по сохранению и укреплению своего здоровья включают в себя также и регулярные занятия физической культурой, которая является «единственным и естественным способом «окультурить» тело и в процессе «окультуривания» тела «окультурить» душу и дух человека» (С. С. Коровин).

Потребность в здоровом образе жизни складывается под воздействием семьи, образовательных учреждений, общественных организаций и многих других факторов. Существуют активные формы здорового образа жизни – физическая культура, закаливание, рациональное питание, гигиена труда и отдыха. Используя эти формы, человек своими действиями стремится сохранить и укрепить свое здоровье. Есть и пассивные формы, когда человек

старается воздержаться от таких привычек, которые отрицательно влияют на его здоровье.

*Таким образом, позитивная внутренняя картина здоровья личности отличается сформированностью всех ее компонентов: когнитивного (система знаний о здоровье и адекватное представление о своем здоровье), эмоционально-ценностного (положительного и ценностного отношения к собственному здоровью), мотивационно-потребностного (наличие мотивации к сохранению и укреплению своего здоровья) и поведенческого (активных действий в направлении поддержания своего здоровья).*

Проблема формирования позитивной внутренней картины здоровья в особой степени касается именно молодежи студенческого возраста. Данный период отличается тем, что в этом возрасте происходит ценностное самоопределение (доопределение); наблюдается высокий уровень самосознания, мировоззрения; сохраняется потребность в самопознании; уточняется стиль жизни. В концепции субъектности В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева данный возрастной период (17–21 год) называется ступенью индивидуализации [12]. Исследователи отмечают, что данный период является важным в плане становления авторства в собственной жизни, вступления в эпоху самостоятельной жизни. Несмотря на то, что жизненный мир и соответствующие ему мировоззренческие установки сформировались в предыдущем возрастном периоде, очень многое еще уточняется и окончательно осознается в ходе этих зачастую мучительных поисков.

В качестве основных черт личностного развития студентов отечественными психологами выделяются: преобразование всей системы ценностных ориентаций, мотивации, а точнее, усиление сознательных мотивов поведения, а также окончательное самоопределение, позволяющее начать утверждать себя в жизни, которое является центральным возрастным новообразованием юности (Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, З. Ф. Есарева и др.). Ценностные аспекты обнаруживаются в любом виде жизненного самоопределения как условие устойчивого существования и развития личности (Н. Лебедева). Ценностное самоопределение на ступени индивидуализации (период юности) можно понимать как интегративный вид деятельности, связанный с жизненным самоопределением. Выбор ценностей осуществляется в проблемных лично и социально значимых ситуациях.

*Таким образом, основной чертой личностного развития в студенческом возрасте является ценностное самоопределение. Пересматривается и уточняется иерархия ценностей. Здоровье как универсальная человеческая ценность занимает определенное место среди других ценностей. Важно отметить, что в данном периоде становится возможным сознательный выбор здоровья как ценности, формирование бережного отношения к нему. Студенческий возраст по своему психологическому содержанию обладает*

характеристиками, способствующими формированию позитивной внутренней картины здоровья, – самоопределение, наличие сознательных мотивов поведения, высокий уровень самосознания, потребность в самопознании, формирование индивидуального стиля жизни.

Формированию позитивной внутренней картины здоровья в студенческом возрасте необходимо уделять особое внимание. Нами были разработаны психолого-педагогические условия, способствующие формированию позитивной внутренней картины здоровья студентов в образовательной среде вуза. Под психолого-педагогическими условиями понимается процесс и результат по обеспечению целенаправленного подбора содержания (элементов) деятельности, совокупности методов и методических приемов, средств, форм организации процесса усвоения ценностей культуры, а также материально-пространственной и социокультурной среды, обеспечивающих достижение психологической и педагогической целей (В. И. Андреев, С. С. Коровин, А. Я. Найн).

*Формирование позитивной внутренней картины здоровья студентов в образовательном процессе высшего учебного заведения обеспечивается за счет реализации следующих основных психолого-педагогических условий:*

- формирование системы знаний о феномене здоровья, обуславливающей переориентацию студентов с патоцентрических взглядов на санологические и формирование позитивного и ценностного отношения к здоровью;
- овладение практическими технологиями сохранения здоровья, что позволит студентам применять валеологические знания на практике, осваивать здоровый образ жизни;
- актуализация потребности в выборе самосохранительного стиля жизни, определяющей мотивацию к самостоятельному изучению проблематики здоровья и здоровому образу жизни.

1. *Формирование системы знаний о феномене здоровья, обуславливающей переориентацию студентов с патоцентрических взглядов на санологические и формирование позитивного и ценностного отношения к здоровью.*

Данное условие реализуется посредством интегрированного курса (дисциплины по выбору) «Основы знаний о здоровье человека». Названная дисциплина проводится на протяжении первого курса (1 и 2 семестры).

Целями курса является: формирование системы мировоззренческих знаний о феномене здоровья; о факторах, его обуславливающих; формирование мотивации к изучению проблематики здоровья. Дисциплина включает в себя следующие темы: «Подходы к определению здоровья: философский, медицинский, психологический, педагогический. Патоцентрический и санологический подходы», «Физическое, психическое, социальное здоровье человека», «Психическое и психологическое здоровье человека», «Здоровый образ жизни и его составляющие», «Культура питания студента», «Особенности адекватной биоритмам организации жизнедеятельности»,

«Сексуальная культура как фактор психического и физического благополучия студента», «Физическая культура и ее влияние на здоровье студента», «Оптимизация умственной работоспособности студента», «Планирование (правильная организация) своей учебной деятельности», «Составление индивидуальных программ здоровья (на основе самоанализа)», «Психическая саморегуляция и здоровье», «Здоровое родительство» (всего 48 часов).

Преподавание «Основ знаний о здоровье человека» основывается на принципах, активизирующих интеллектуальную деятельность студентов: проблематизации, диалогизации, индивидуализации. Основными формами преподавания данной дисциплины могут являться лекции-беседы, лекции-беседы с элементами рефлексивного семинара, рефлексивные семинары, практические занятия, конференции, самостоятельные занятия (подготовка сообщений, рефератов, конкурсных работ). К числу основных в преподавании данной дисциплины следует отнести как традиционные методы (словесные – рассказ, объяснение, беседа; наглядные – метод иллюстрации, метод демонстрации), так и методы проблемного (постановка проблемной задачи и ситуации) и интерактивного обучения (эвристическая беседа, дискуссия, «мозговая атака», «круглый стол», конкурсы практических работ с последующим обсуждением).

Важнейшими условиями, способствующими достижению целей данного курса является доступность материала, опора на жизненный опыт студентов (осознание аудиторией новизны излагаемого материала, которая связывается в сознании учащихся с имеющимися знаниями, существенно их дополняя и проясняя), применение методов проблемного обучения, что способствует пробуждению и стимулированию мыслительной деятельности студентов.

Проведение данного курса при соблюдении принципов обучения и проблемных методов, активизирующих интеллектуальную деятельность студентов, позволяет не только восполнить мировоззренческую картину, возместить недостаток знаний о здоровье как феномене, но и дает возможность сформировать мотивацию к дальнейшему самостоятельному изучению проблематики здоровья и ценностное отношение к здоровью. Предоставленные образования являются составляющими когнитивного, эмоционально-ценностного и мотивационно-потребностного компонентов позитивной внутренней картины здоровья студентов.

Данное условие реализуется также за счет деятельности валеологического кружка, в который входят наиболее активные и заинтересованные студенты. Целями деятельности валеологического кружка являются: углубленное изучение валеологических знаний; пропаганда валеологических знаний среди студентов факультета. Основные формы организации просветительской деятельности кружка – конференции, семинары – «круглые столы».

*2. Овладение практическими технологиями сохранения здоровья, что позволит студентам применять валеологические знания на практике, осваивать здоровый образ жизни.*

Данное условие реализуется за счет проведения практического курса «Технологии сохранения и укрепления здоровья». Основной целью курса «Технологии сохранения здоровья» являлось обучение студентов практическим видам деятельности, позволяющим не только сохранить, но и приумножить свое здоровье. Эти умения позволяют студентам в жизни заботиться о своем здоровье, а также снизить напряженность, нейтрализовать тревогу по поводу доступности данной ценности в будущем. Следовательно, курс «Технологии сохранения здоровья» способствует формированию когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов.

Преимущественными принципами реализации данного условия являются принцип оздоровительной направленности, непрерывности и комплексности, доступности. Основными методами реализации этого условия могут быть общепедагогические методы (зрительной наглядности, группа вербальных методов: объяснение, рассказ, беседа, инструктаж); методы психорегулирующего упражнения. К основным формам реализации данного условия следует отнести – лекции-беседы, тренинговые занятия, рефлексивный семинар.

Практический курс «Технологии сохранения здоровья» позволяет студентам научиться управлять своим психическим состоянием и снимать напряжение, что способствует профилактике стрессовых состояний. Данный курс проводится совместно с психологом. Он включает в себя тренинг «Я управляю стрессом» (18 часов), а также курс по обучению методам аутогенной тренировки и релаксации (20 часов).

Названное психолого-педагогическое условие реализуется также за счет организации физкультурно-оздоровительной работы. Основными принципами данного вида деятельности являются принцип оздоровительной направленности, непрерывности и комплексности, доступности. Формы организации: учебные занятия по группам с учетом индивидуальных пожеланий (в рамках национально-регионального компонента); спортивно-массовые мероприятия, летние походы.

Осуществление данного условия происходит в том числе и благодаря организации здоровьесберегающей среды в вузе – оптимизации адекватной двигательной активности студентов во время учебных занятий. Основные формы (в режиме дня): утренняя гимнастика, физкультпаузы, физкультминутки.

*3. Актуализация потребности в выборе самосохранительного стиля жизни, определяющей мотивацию к самостоятельному изучению проблематики здоровья и здоровому образу жизни.*

Данное условие реализуется на всех приведенных выше развивающих мероприятиях. Предпочтение самосохранительного поведения – это сознательный выбор студента, к осознанию чего он приходит в процессе занятий. В ходе развивающей работы у студентов формируются: мотивация к самостоятельному дальнейшему изучению проблематики здоровья, изменяются установки в отношении своего здоровья (формируется позитивное и ценностное отношение), меняется мотивация к здоровому образу жизни, то есть в целом меняется внутренняя картина здоровья. Все эти изменения являются следствием актуализации потребности в выборе самосохранительного поведения. Достигается это за счет осуществления рефлексии на обозначенных выше мероприятиях.

Таким образом, представленные выше психолого-педагогические условия в совокупности позволяют сформировать у студентов позитивную внутреннюю картину здоровья, которая является важным личностным образованием и во многом определяет стратегии человека в отношении своего здоровья. Определение структуры и содержания основных компонентов позитивной внутренней картины здоровья явилось основой для разработки данных психолого-педагогических условий.

#### Библиографический список

1. **Ананьев, В. А.** Введение в психологию здоровья / В. А. Ананьев. – СПб.: Изд-во БПА, 1998.- 256 с.
2. **Брехман, И. И.** Валеология – наука о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 194 с.
3. **Васильева, О. С.** Психология здоровья человека / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
4. **Вилюнас, В. К.** Психологические механизмы биологической мотивации / В. К. Вилюнас. – М.: Наука, 1986. – 361 с.
5. **Горбач, Н. А., Жарова, А. В., Лисняк, М. А.** Перспективы использования метода оценки качества жизни в формировании здоровья студентов вузов // Здоровоохранение Российской Федерации. – 2007. – № 2. – с. 43–46
6. **Димов, В. М.** Здоровье как социальная проблема / В. М. Димов // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – № 6. – с. 170–185
7. **Журавлев, Д.** Мотивация и проблемы в обучении / Д. Журавлев // Народное образование. – 2002. – №9. – 123–130
8. **Каган, В. Е.** Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – с. 86–88
9. **Казначеев В. П.** Здоровье нации. Просвещение. Образование. Москва – Кострома: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, КГПУ, 1996. – 248 с.
10. **Мамайчук, И. И.** Психологические аспекты здоровья ребенка // Психологические и этические проблемы детства. – СПб. – 1993. – с. 123–167



11. **Психология** здоровья населения в России / В. В. Гафаров, В. А. Пак и др. - Новосибирск: СО РАМН, 2002. – 254 с.

12. **Слободчиков, В. И.** Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

*УДК 371,0*

*Г. Г. Исаев*

## **ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ АСИММЕТРИИ МОЗГА И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ ЧЕЛОВЕКА**

Вот уже более 140 лет привлекает внимание многих специалистов, в том числе и философов, изучение проблемы функциональной межполушарной асимметрии, или латеральной специализации, больших полушарий головного мозга у человека.

После новаторских опытов с расщеплением мозга на пациентах в 60-х гг. XX столетия под руководством физиолога Роджера Сперри, началось лавинообразно нарастающее количество исследований в данной области. Сформировалась «концепция парциального доминирования полушарий» или «теория дополнительности (комплементарности) полушарий».

В общей форме, согласно этой теории, левое полушарие у людей специализируется на вербально-символических функциях, а правое – пространственно-синтетических. Теории парциального доминирования полушарий придерживаются сейчас большинство исследователей.

Различают 5 основных дихотомий полушарного доминирования у человека: вербальное – невербальное, время – пространство, анализ – синтез, последовательное и одновременное восприятие, абстрактное и конкретное восприятие.

Выяснилось также, благодаря исследованиям В. Л. Бианки, что функциональная межполушарная асимметрия не является уникальной особенностью мозга человека, а общая фундаментальная закономерность деятельности мозга позвоночных.

Предполагается, что и речь при своем возникновении в эволюции человека первоначально лишь использовала, а затем развила и качественно преобразовала уже имеющуюся у животных функциональную межполушарную асимметрию (Бианки, 1985; Морозов и др., 1988).

В литературе существуют отдельные попытки обнаружения единого принципа (парадигмы), описывающего латеральную специализацию больших

полушарий головного мозга: индуктивно-дедуктивная гипотеза, когнитивная гипотеза и др. (Бианки, 1985; Костандов, 1993).

Остановимся на пространственно-временной гипотезе асимметрии мозга и психики человека, выдвинутой Т. А. Доброхотовой и Н. Н. Брагиной.

Авторы исходят из того, что мозг как парный орган психики и сама психика представляют собой реальности, взаимосвязанные друг с другом, взаимозависимые друг от друга. Т. А. Доброхотова и Н. Н. Брагина исходят из допущения об общности факторов, опосредующих собой асимметрию функций гемисфер мозга и зависимых от них психических процессов. Этими факторами являются пространство и время и, что важно, утверждают неотрывность их опосредования друг от друга.

Таким образом, в излагаемой гипотезе пространство и время активно «участвуют» в формировании функциональной асимметрии человека, включая психическую его деятельность.

Т. А. Доброхотова и Н. Н. Брагина подчеркивают, что не только функциональное состояние мозга (асимметрия) определяют психическую деятельность, ее структуру, но и изменение содержания психической деятельности сопровождается усилением активности той или иной гемисфер мозга. Принципиально важно, что сама психическая деятельность есть самый естественный стимулятор мозга.

Внешним выражением психической деятельности является нарушение равенства (симметрии) функций правых и левых частей тела, лица, парных органов человека – индивидуальный профиль асимметрии (Исаев, 2004).

Под индивидуальным профилем асимметрии имеется в виду присущее только каждому данному индивиду сочетание моторных, сенсорных, психических асимметрий-симметрий. Именно это нарушение симметрии функций и описывается как функциональные асимметрии, или правшество (если преобладают функции правой половины) и левшество (если преобладают функции со смешанным профилем асимметрии).

Авторы гипотезы психическую асимметрию рассматривают в двух планах.

В первом она выражает собой неравенство функций полушарий мозга и формирование целостной нервно-психической деятельности. Психические процессы, зависимые от правого полушария мозга, по существу включают в себя сенсорные асимметрии. В целом они могут обозначаться как психо-сенсорные процессы. Они составляют основу для одного из двух главных видов познания человека – познания с помощью органов чувств с формированием чувственных образов внешнего мира и самого себя. Такое познание возможно лишь при непосредственном контакте объекта познания с органами чувств. Такому познанию доступно, следовательно, только то, что есть сейчас (в настоящем времени) и здесь (в реальном сейчас пространстве).

Психические процессы, зависимые от левого полушария, тесно соотносятся с двигательными асимметриями. Здесь уже дифференцируются психомоторные процессы.

Наиболее высокоорганизованным видом психомоторной деятельности является процесс формирования речи, собственной активной речи субъекта. Только на основе речи стало возможным формирование принципиально нового – абстрактного познания. Это означает, что человек становится способным познать то, что нет сейчас и здесь, чего он никогда в прошлом не видел, не слышал, не осязал; он приобретает способность приобщаться к общечеловеческому опыту.

Психосенсорная сфера или чувственное познание скорее максимально индивидуализированы. Психомоторная сфера и абстрактное познание, напротив, должны быть скорее унифицированы: благодаря этой второй стороне психики один человек общается с другим, понимает его.

Под психической асимметрией второго плана понимается нарушение симметрии собственно психических процессов – психосенсорных и психомоторных или чувственного и абстрактного познаний. Если в представленном выше первом плане они выглядят различными по тому, что первые зависимы от функционирования правого, а вторые – от левого полушария мозга, то во втором плане они предстают различными (вплоть до противоположности друг другу) во времени их формирования.

Психосенсорные процессы формируются в настоящем времени при постоянном сопоставлении получаемых сейчас чувственных образов с образами прошлых восприятий субъекта, развитие психомоторных процессов представляется происходящим в настоящем времени так, что их завершения вероятны только в будущем времени.

Психосенсорные и психомоторные процессы зеркально-симметричны. Но зеркально симметричны они по времени их становления: оба ряда психических процессов реализуются в настоящем времени (первые осуществляются как бы полностью, а вторые лишь начинаются), но с обращенностью в противоположные времена – прошлое и будущее (уже осуществленные образы восприятия оказываются в прошлом времени, еще не осуществленные части психомоторной деятельности могут завершиться в будущем времени).

В соответствии с представленным выше Т. А. Доброхотовой и Н. Н. Брагиной пониманием человека, как резюмирующего собой развитие правого объекта природы, в этой гипотезе главным является новый ракурс рассмотрения функциональной асимметрии мозга, соотношений «мозг – психика» и самой психики правой и левой, как опосредованных пространственно-временными факторами.

Так в сознании правши нет прошлого времени вообще, самого по себе, пустого. Каждый его отрезок тесно спаян с чувственным образом лишь того события, которое происходило вне человека или в нем самом, когда тот

отрезок был настоящим временем. В сознании человека нет и чувственных образов вообще, самих по себе, не связанных с конкретным отрезком прошлого времени (и прошлого пространства). Оживляясь в сознании, чувственный образ обязательно воспроизводит отнесенность отраженного в нем (только в этом образе) события только к тому отрезку прошлого пространства и времени, в котором оно происходило.

В том отрезке человек существовал в пространстве и времени независимого от него внешнего мира; в этих пространстве и времени осуществлялась его психомоторная деятельность. Таким образом, можно бы думать, что в организации психической деятельности участвуют многие пространства и времена.

Т. А. Доброхотова и Н. Н. Брагина ставят вопрос о возможности эволюции пространства и времени, сопутствовавшей формированию человека разумного. Авторами гипотезы предполагается, что становлению человека разумного способствовала эволюция пространства и времени – появление новых, до уровня человека отсутствовавших в природе их форм, отличающихся, может быть, от пространства и времени физического мира, индивидуальных для каждого человека. Высшими по степени дифференцировки могут быть те из них, что включены в формирование психической деятельности; они могут быть несходны у правой и левой. Они могут быть в той степени иными, в какой у каждого левши отличается функциональная асимметрия мозга от присущей правшам. Они определяют собой и соответствующие отличия психики каждого левши.

Авторы гипотезы ставят вопрос об индивидуальных (психических) пространствах и временах правой и левой.

Существует, по-видимому, важные свойства индивидуальных пространства и времени, которые у левши могут быть в разной степени иными, чем у правой. Авторы подчеркивают, что общим является то, что индивидуальное пространство и время есть только потому, что живет и психически функционирует данный конкретный правша или левша. Индивидуальное пространство предполагается самостоятельным, дополнительным к мировому, пространством, существующим наряду с ним и только потому, что есть данный конкретный человек.

Индивидуальные пространство и время не просто существуют на фоне пространства и времени внешнего мира, а определенным – присущим только данному правше и левше – образом соотносится с ним.

Т. А. Доброхотова и Н. Н. Брагина ставят заключающее допущение данной гипотезы – психика правой и левой выражает собой свойство пространства и времени мозга каждого из них.

Психология восприятия времени человеком или субъективное осознание времени – тема многих исследователей. Психолог Б. И. Цуканов выявил параметры временной длительности психологического настоящего, которые

существуют у каждого человека и порождают собственный субъективный ход переживаемого времени. Оказалось, что индивидуальная единица времени (индивидуальная длительность психологического настоящего) имеет свои параметры по которым можно разделить людей на три группы (t-типы): «спешащие», «медлительные», «точные», которые по опросникам Г. Айзенка коррелируются с различными типологическими группами. Б. И. Цуканов сопоставил распределение показателей темперамента людей, как экстраверсия – интроверсия (E – L) и стабильность – нейротизм (S – N) с t-типами. Выяснилось, что в сплошном спектре t-типов есть три критические точки:  $t_1 = 0,8$  с,  $t_2 = 0,9$  с,  $t_3 = 1$  с, в которых показатели E – L и S – N терпят разрыв и меняют направление. Далее автор сопоставляет обнаруженные типологические группы с четырьмя темпераментами: в диапазоне  $0,8$  с <  $t$  <  $0,9$  с, оказываются индивиды сангвиноидной группы, а справа, в диапазоне  $0,9$  с <  $t$  <  $1$  с – индивиды меланхолоидной группы. Диапазон  $0,7$  с <  $t$  <  $0,8$  с занимает холероидная группа, а диапазон  $1$  с <  $t$  <  $1,1$  с – флегматоидная группа.

По утверждению Б. И. Цуканова в крайней холероидной группе находятся наиболее «спешащие» t – типы. Среди них самым «спешащим» будет индивид с  $t = 0,7$  с. Он живет в сильно спрессованном времени, ощущает острый его дефицит в жизни, устремлен в будущее. Время ему кажется летящим и за ним нужно успевать. Любая задержка вызывает агрессию. Даже само время воспринимается как препятствие на пути в будущее. Легко узнать в нем признаки, «безудержного» типа по И. П. Павлову, или чистого холерика, по Гиппократу.

В сангвиноидной группе также находятся «спешащие» индивиды. Наиболее ярким представителем этой группы будет индивид с  $t = 0,8$  с. Для него время бежит, поэтому времени всегда мало. Он испытывает субъективный цейтнот из-за того, что не все успевает, постоянно куда-то опаздывает. Будущее для него прекрасно, и его хочется поскорее увидеть. Но чем больше он спешит, тем меньше успевает. В нем нетрудно узнать «живой» тип по Павлову, или сангвиника по Гиппократу.

В меланхолоидной группе, по мере продвижения вправо, ее представители все меньше будут испытывать субъективное переживание движущегося времени и ощущение его дефицита (при условии, что никто не мешает). И, наконец, у индивида с  $t = 1$  с время, образно говоря, стоит. Это уникальное явление субъективной неподвижности времени возникает, видимо, потому, что собственное значение t синхронизировано с объективной единицей измерения времени. Люди такого типа малоподвижны и заторможены во времени. Если их избавить от внешних изменений (что реально, конечно, невозможно), то ход времени для них перестает существовать. У них стойкий интерес к прошлому, а будущее всегда тревожит, ведь что-то должно случиться,

что-то может произойти. Павлов назвал таких людей представителями «тормозного» типа, а Гиппократ – чистыми меланхоликами.

Для представителей флегматоидной группы время движется. Но так как у них  $t > 1$  с, то идет оно медленно и равномерно. От этой медлительности и размеренности хода времени они получают удовольствие. В жизни времени всегда хватает, имеется даже его избыток. В будущее спешить незачем, оно «само придет», а вот прошлое привлекает своей прочностью, надежностью, выверенностью. Нетрудно увидеть в этом типе «спокойного» труженика, по Павлову, или чистого флегматика, по Гиппократу.

Из рассмотренных отношений к времени представителей разных групп, Б. И. Цуканов делает вывод, что субъективная относительность хода времени зависит от величины  $t$  – типа, и находит этому явлению следующее объяснение. В психологии восприятия времени установлено, что количество пережитого времени определяется не самой длительностью, а числом изменений, которые происходят за данное время. Если события часты, то, кажется, что времени прошло много, а если редки, то мало. Этот фундаментальный факт, как утверждает Б. И. Цуканов, был получен в самых различных опытах.

Как отмечает Б. И. Цуканов, каждый из четырех классических чистых типов является крайним в своей группе. Из них два (сангвиник и меланхолик) представляют собой своеобразную границу на которой заканчивается группа и начинается следующая. Исходя из этого Б. И. Цуканов говорит о четырех типологических группах и пяти чистых типах темперамента. Пятый, дополнительный, чистый тип можно назвать «равновесным». Он разделяет сангвиноидную и меланхоликоидную группу, через него проходит ось симметрии. Самая интересная особенность этого типа в том, что его представитель не ориентирован ни в будущее, как индивиды сангвиноидной и холероидной групп, ни в прошлое, как индивиды меланхоликоидной и флегматоидной. Он живет настоящим, а время для него идет, но не очень быстро, и в жизни его почти хватает. «Равновесный» тип как бы находится на условном нуле, сочетая в себе признаки сангвиноидной и меланхоликоидной групп.

Автор исследования делает вывод, что индивидуальная единица времени является информативной величиной в познании психических функций человека. Время в психике выступает универсальным параметром, который заложен в нас самих, в нашем  $t$  – типе, в функциях нашего мозга. Подлинным измерителем нашего времени служит  $t$  – тип, а не часы, которые человечество придумало лишь для согласования хода объективного и индивидуального времени.

Таким образом, исследование Б. И. Цуканова подтверждает эвристическую ценность гипотезы Т. А. Доброхотовой и Н. Н. Брагиной. Это с одной стороны, а с другой логически ставит вопрос о параметрах протяженности



трехмерного пространства психологического настоящего. Ибо, если есть некоторая временная длительность, то есть и некоторая пространственная протяженность. Согласно гипотезе Т. А. Доброхотовой и Н. Н. Брагиной это пространство психически индивидуально.

Американский антрополог Эдуард Т. Холл был одним из родоначальников в области изучения пространственных потребностей человека, и в начале шестидесятых годов ввел термин «проксимика» (от слова *proximity* – близость). Его исследования в этой области привели к новому пониманию наших взаимоотношений с другими людьми.

По утверждению Аллана Пиза размеры личной пространственной зоны социально и национально обусловлены. Размеры личной пространственной территории человека среднеобеспеченного социального уровня в принципе одинаковы и можно разделить на 4 четкие пространственные зоны: интимная зона (от 15 до 46 см), личная зона (от 46 см до 1,2 м), социальная зона (от 1,2 м до 3,6 м), общественная зона (более 3,6 м).

Аллан Пиз отмечает также, что сельские жители, обычно имеют очень большие потребности в личном пространстве, достигающем 9 метров. Эти люди предпочитают не здороваться за руку, а лучше на расстоянии помахать друг другу рукой. У городских жителей их личная «воздушная оболочка» составляет 46 см, и именно на это расстояние протягивается кисть руки от тела при рукопожатии. Люди, выросшие в районном городе, где плотность населения невысокая, могут иметь «воздушную оболочку» до 1,2 метра в радиусе или более.

Хотя автор и утверждает, что размеры личной пространственной зоны обусловлены социальными и национальными факторами, нельзя отбрасывать и психическую обусловленность. Если допустить, что рукопожатие между двумя людьми как «одномоментное» действие, то различные пространственные расстояния необходимые для рукопожатия, видимо, будут отражать параметры протяженности пространства психологического настоящего. Таким образом, при определенном допущении, в реальном известном метрическом пространстве у одного субъекта осуществляются несколько рукопожатий, у другого – рукопожатие может и не состояться.

Следует отметить, что индивидуальное психическое пространство не тождественно размером личной пространственной территории. Индивидуальное психическое пространство, возможно, «простирается» на десятки, сотни и тысячи километров.

В связи с этим отметим, что еще в 1895 г. Дан постулировал даже локализацию в правом полушарии «географического центра», целью которого является хранение «оптических образцов местности аналогично зоне Брока в левом полушарии как центра речи» (В. Л. Бианки, 1985).

Выявление Б. И. Цукановым индивидуальной длительности психологического настоящего позволяет по-новому осмыслить «глобальную типологию К. Г. Юнга» об экстравертированных и интровертированных типах (Р. Р. Кашапов, 2002).

Становится очевидным соотносительность сангвиников и холериков к экстравертированным типам, а меланхоликов и флегматиков – к интровертированным типам (К. Айслер-Мертц, 2001, А. В. Батаршев, 2002).

Таким образом, гипотеза Т. А. Доброхотовой и Н. Н. Брагиной дает возможность новой попытки осмысления «старого» вопроса об отношении души и тела (проблемы психофизического) – несомненно, несет эвристический потенциал для учения о выражении (психологии выражения), подтверждая тем самым учение метафизики выражения о принципиальной данности и возможности выражения душевного и духовного через недушевное (тело).

### Библиографический список

1. **Айслер-Мертц, К.** Язык жестов / Кристиана Айслер-Мертц. – Пер. с нем. К. Давыдовой. – М.: ФАИР – ПРЕСС, 2002. С. 32, 38.
2. **Батаршев, А. В.** Темперамент и свойства высшей нервной деятельности. Психологическая диагностика. – М.: ТЦ Сфера, 2002. С. 21.
3. **Бианки, В. Л.** Асимметрия мозга животных. – Л.: Наука, 1985. – 295 с.
4. **Брагина, Н. Н., Доброхотова Т. А.** Функциональные асимметрии человека. – 2-е изд. переработ. и доп. – М.: Медицина. 1988. – 240 с.
5. **Доброхотова, Т. А., Брагина, Н. Н., Левши.** – М.: Издательство «Книга, и т. д.», 1994. – 232 с.
6. **Исаев, Г. Г.** Индивидуальный профиль асимметрии и особенности психологической характеристики человека / Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи: Сборник научных трудов. – Москва-Чебоксары: Чувашгоспедуниверситет им. И. Я. Яковлева, 2004. С. 120–130.
7. **Кашапов, Р. Р.** Типология личности, или какие мы разные. – М.: АСТ-ПРЕСС Книга, 2002. С. 3–25.
8. **Костандов, Э. А.** Когнитивная гипотеза полушарной асимметрии эмоциональных функций человека // Физиология человека, том 19, № 3, 1993. С. 5–15.
9. **Морозов, В. П.** и др. Восприятие речи: Вопросы функциональной асимметрии мозга. – Л.: Наука, 1988. – 135 с.
10. **Пиз, Аллан.** Язык телодвижений. – Новгород: Издательство «Ай Кью», 1992. С. 33–50.
11. **Цуканов, Б. И.** Время в психике человека // Природа, 1989, № 4. С. 82–90.

УДК: 37.042

*Е. М. Ревенко, И. В. Леденева, В. А. Сальников*

## **СВЯЗЬ ДВИГАТЕЛЬНЫХ И УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ ИНДИВИДУАЛЬНО- ТИПОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ**

Модернизация современного российского образования ставит педагогическое сообщество перед необходимостью разработки и внедрения инновационных технологий в образовательный процесс всех уровней. Очевидно, что любые инновации, ориентированные по старинке на «усредненного» ученика, являются не более чем абстракцией. Высокая эффективность инновационных образовательных технологий может быть достигнута только при ориентации на личность учащегося во всей совокупности его индивидуальных, возрастных и половых особенностей.

Одна из главных задач современного образования – максимальное раскрытие потенциала человека, развитие его умственных, творческих способностей. При этом большое внимание уделяется формированию здорового, физически развитого подрастающего поколения, ибо достижение успеха в реальной деятельности даже при высоких умственных способностях предполагает наличие у человека высокой активности, энергичности, работоспособности. Всестороннее и гармоничное развитие личности должно включать как умственное, нравственное, так и физическое развитие человека.

Проблема развития способностей, одаренности рассматривается преимущественно дифференцированно – в поле внимания исследователей находятся либо двигательные, либо общие умственные или же специальные (музыкальные, художественные и т. п.) способности, изучаемые преимущественно изолированно друг от друга. В этом аспекте актуально мнение В. Н. Дружинина с позиции теории систем, отмечавшего, что «жизнедеятельность индивидуума представляет собой внутренне согласованную систему, между элементами которой установлены сложные и неоднозначные связи, внутри нее существует определенный баланс» [4, с. 228]. При этом известно, что подлинное познание индивидуальности человека, закономерностей его онтогенетического развития, раскрывающих резервные возможности развития способностей, возможно только при комплексном, междисциплинарном исследовании, при изучении связей между различными функциональными системами, их различными иерархическими уровнями. Поскольку все индивидуальные особенности человека не случайно согласуются между собой, а образуют взаимообусловленную уравновешенную структуру, единственный путь подлинного познания уникальной индивидуальности человека,

его возможностей осуществим только при интеграции различных областей научного знания [1; 11; 12].

Реализуя структурный подход к онтогенетическому развитию человека, Б. Г. Ананьев подчеркивает, что индивидуальность можно понять лишь при условии полного набора характеристик человека как целостного интегрального образования, в котором невозможно существование изолированных функций, свойств, процессов, состояний. Динамика развития одной функциональной системы в определенной степени связана с динамикой развития другой. При этом возможны явления как прогресса, так и регресса функции. Регресс же какой-либо функции скорее связан с созданием наиболее благоприятных условий для развития другой функции. Рассмотрение проблемы развития предполагает, по мнению Б. Г. Ананьева, изучение и учет взаимозависимости изменения одной функции от преобразования другой. Изучение становления целостности организма, единства и взаимосвязи всех органов и систем в процессе его взаимодействия с внешней средой может быть осуществлено посредством выявления корреляционных связей между определенными системами на том или ином этапе онтогенеза. Практический смысл этого Б. Г. Ананьев видел в том, что благодаря корреляционным связям между различными функциональными системами возможен своего рода перенос преобразований от одних функций к другим, обуславливающий сопряженные влияния, в результате которых влияя на одну функцию возможно оказывать воздействие на развитие другой [14].

Связь двигательного и умственного развития рассматривается преимущественно на этапах раннего детства, когда, по выражению Ж. Пиаже, формируется и развивается «сенсомоторный интеллект», когда психическое развитие теснейшим образом сочетается с движением [6]. На дальнейших же этапах психического развития при переходе от наглядно-действенного к наглядно-образному и далее к вербально-логическому мышлению двигательные функции все меньше попадают в поле зрения ученых, занимающихся проблемами психического развития. Имеющиеся научные данные по обозначенному вопросу малочисленны и касаются, прежде всего, влияния срочного эффекта физической нагрузки на психическую и, в частности, умственную деятельность. Собственно же проблема соотношения умственных и двигательных способностей в процессе индивидуального развития не стала еще предметом систематического исследования. Отсюда в настоящее время нет четкого представления о связи двигательных и умственных способностей в ходе индивидуального развития дифференцированно по возрастному и половому признакам.

Развитие различных функциональных систем человека происходит неравномерно и гетерохронно. Процесс «созревания» какой-либо конкретной функции, накопления необходимого опыта для ее реализации, плавное и замедленное либо быстрое и скачкообразное развитие и даже регресс *есть*

*процесс, предопределенный логикой развития всего организма, личности и индивидуальности в целом.* При этом, как отмечает С. Л. Рубинштейн [15], реальный процесс развития человека всегда является конкретным индивидуальным процессом, прохождение общих стадий развития для каждого конкретного индивидуума является процессом, наполненным индивидуальными динамико-содержательными компонентами.

Отмечая недостаточность научных знаний о динамике развития двигательных и умственных способностей, их взаимодействии в ходе онтогенеза, представляется существенным изучение общей картины развития человека, что позволит более полно использовать индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении, направленном на всестороннее и гармоничное развитие личности.

Задача настоящего исследования заключалась в изучении взаимосвязи развития двигательных и умственных способностей школьников, различающихся индивидуально-типологическими особенностями.

**Испытуемые и методы исследования.** В исследовании приняли участие 66 школьников (юноши) 15–16 лет десятого класса средней общеобразовательной школы № 149 г. Омска с углубленным изучением физики и математики.

Структура интеллекта изучалась с помощью теста IST Р. Амтхауэра в адаптации Л. А. Ясюковой [19]. Данная методика позволяет оценить умственные способности в целом и дифференцированно по девяти субтестам: 1) «дополнение предложений» – практический интеллект, общая осведомленность (С1); 2) «классификация понятий» – способность к абстрагированию (С2); 3) «установление аналогий» – способность выносить логические суждения при установлении сходства или различия в каких-либо свойствах и функциях предметов и явлений (С3); 4) «подведение двух понятий под общую категорию» – способность к обобщению (С4); 5) «решение арифметических задач» – математические способности (С5); 6) «ряды чисел» – способность к установлению логических закономерностей на абстрактном числовом материале (С6); 7) «сложение фигур» – способность к образному синтезу (С7); 8) «кубики» – способность к объемно-геометрическому анализу (С8); 9) «запоминание слов» – оперативная вербальная память (С9).

На основе общего показателя интеллекта все испытуемые были разделены на три группы: с высоким, средним и низким уровнями проявления интеллекта. В связи с отсутствием в отечественной психодиагностической практике общепризнанных критериев оценки уровней проявления интеллекта нами использовался подход, описанный в работе Е. В. Сидоренко [17]. Группу студентов со средним уровнем интеллекта составили лица, чьи показатели лежали в границах  $\bar{X} \pm 1/2 \sigma$ . В полярные группы вошли студенты, чьи показатели интеллекта соответственно либо превышали, либо были ниже обозначенного диапазона.

Среднее арифметическое значение интеллекта по всей выборке составило 97,89 балла. Среднеквадратическое отклонение составило 15,67 балла. Школьники, имевшие 106 баллов и выше, определялись нами как лица с высоким уровнем интеллекта (21 человек), 90 баллов и ниже – как лица с низким уровнем интеллекта (22 человека), в диапазоне от 91 до 105 баллов – как лица со средним уровнем интеллекта (23 человека).

Двигательные способности изучались на основе следующих показателей: 1) кистевая динамометрия правой руки; 2) кистевая динамометрия левой руки; 3) станковая динамометрия (кг); 4) подтягивание на перекладине; 5) сгибание – разгибание рук в упоре на брусьях; 6) поднимание ног к перекладине из положения вис на перекладине (количество раз); 7) метание гранаты (м); 8) прыжок в длину с места (см); 9) челночный бег 3 по 10 м; 10) бег на 30 м (с); 11) бег на 60 м (с); 12) бег на 1000 м (мин); 13) бег на 2000 м (мин).

Индивидуально-типологические особенности – сила нервной системы, подвижность возбуждения и торможения, уравновешенность по «внешнему» и «внутреннему» балансам – исследовались с применением произвольных двигательных методик, предложенных Е. П. Ильиным [8].

Достоверность среднегрупповых различий вычислялась с помощью *t*-критерия Стьюдента. Связи изучаемых переменных вычислялись посредством коэффициента корреляции *r*-Пирсона [13].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Анализ полученных данных показал, что проявления двигательных способностей школьников в определенной степени различаются в зависимости от уровня интеллекта. Так, школьники с высоким интеллектом в сравнении с теми, у кого выявлен низкий уровень его проявления, показали достоверно более низкие уровни двигательных способностей, определяемых по показателям: кистевой динамометрии правой и левой руками, станковой динамометрии, подтягивание на перекладине, метание гранаты, челночного бега, а также бега на 30, 60 и 1000м (табл. 1).

Таблица 1

**Проявления двигательных способностей у школьников, различающихся уровнем интеллекта**

Двигательные проявления	Высокий интеллект	Средний интеллект	Низкий интеллект	Достоверность различий ( <i>t</i> -критерий Стьюдента)		
	$M_1 \pm m$	$M_2 \pm m$	$M_3 \pm m$	$M_1 - M_2$	$M_1 - M_3$	$M_2 - M_3$
1	2	3	4	5	6	7
Кистевая динамометрия правой рукой	34,48 ± 7,67	39,17 ± 6,69	40,00 ± 8,38	2,11*	2,2*	0,36
Кистевая динамометрия левой рукой	31,29 ± 8,02	36,13 ± 6,35	37,95 ± 9,58	2,16*	2,42*	0,73



1	2	3	4	5	6	7
Становая динамометрия	88,33 ± 20,76	99,7 ± 21,04	103,95 ± 26,1	1,76	2,13*	0,59
Подтягивание на перекладине	6,86 ± 5,19	8,04 ± 4,96	10,23 ± 4,46	0,76	2,23*	1,52
Сгибание – разгибание рук в упоре на брусьях	5,71 ± 6,59	7,65 ± 6,53	9,14 ± 5,44	0,96	1,81	0,81
Поднимание ног к перекладине	4,76 ± 6,2	5,13 ± 5,07	6,45 ± 4,94	0,21	0,96	0,87
Метание гранаты	23,67 ± 5,24	25,37 ± 4,9	28,34 ± 6,15	1,08	2,62*	1,75
Прыжок в длину	203,14 ± 20,0	217,26 ± 20,9	213,55 ± 22,1	2,24*	1,58	0,57
Челночный бег	8,27 ± 0,47	7,97 ± 0,4	7,98 ± 0,42	2,18*	2,03*	0,1
Бег на 30 м	5,42 ± 0,34	5,32 ± 0,44	5,15 ± 0,37	0,90	2,48*	1,36
Бег на 60 м	10,32 ± 0,82	9,81 ± 0,8	9,57 ± 0,63	2,01	3,26**	1,12
Бег на 1000 м	4,64 ± 0,61	4,26 ± 0,7	4,3 ± 0,58	1,89	1,85	0,19
Бег на 2000 м	9,46 ± 1,29	8,95 ± 0,7	8,94 ± 0,7	1,55	1,57	0,05

*Примечание.* В этой и последующих таблицах \* – достоверность различий (либо корреляционных связей) на уровне значимости  $P \leq 0,05$ ; \*\* –  $P \leq 0,01$ .

Сравнение двигательных способностей у школьников с высоким и средним уровнями интеллекта показало, что у последних проявляются более высокие показатели кистевой динамометрии обеими руками и прыжка в длину. В целом можно отметить однонаправленную зависимость в проявлениях изучаемых способностей – чем выше уровень интеллекта, тем ниже проявления фактически всех рассматриваемых двигательных способностей. Между школьниками со средним и низким интеллектом значимых различий не выявлено.

Более детально соотношение уровней проявления двигательных и умственных способностей рассмотрено посредством корреляционного анализа. В частности, выявлено, что силовые способности, определяемые с помощью кистевой и становой динамометрии, отрицательно коррелируют с общей осведомленностью, практическим интеллектом (С1), способностями к образному синтезу (С7) и к объемно-геометрическому анализу (С8), а также с общим уровнем интеллекта (IQ) (табл. 2). Силовая выносливость, определяемая с помощью тестов (подтягивание на перекладине, сгибание – разгибание рук в упоре на брусьях и поднимание ног к перекладине из положения вис на перекладине), отрицательно связана со способностями выносить логические суждения (С3), к обобщению (С4), к образному синтезу (С7) и общим уровнем интеллекта (IQ). Скоростно-силовые способности, определяемые с помощью метания гранаты, прыжка в длину с места и челночного

бега\*, отрицательно коррелируют с общей осведомленностью, практическим интеллектом (С1), способностями выносить логические суждения (С3), к образному синтезу (С7) и к объемно-геометрическому анализу (С8), а также с общим уровнем интеллекта (IQ). Проявления быстроты, определяемые по показателям в беге на 30 и 60м, отрицательно связаны с общей осведомленностью, практическим интеллектом (С1), способностями выносить логические суждения (С3), к обобщению (С4), математическими способностями (С5), способностью к объемно-геометрическому анализу (С8), а также с общим уровнем интеллекта (IQ). Выносливость, выявляемая по показателям в беге на 1000 и 2000м, отрицательно коррелирует с общей осведомленностью, практическим интеллектом (С1), способностями к образному синтезу (С7), к объемно-геометрическому анализу (С8), а также с общим уровнем интеллекта (IQ).

В целом можно отметить наиболее выраженные связи скоростно-силовых способностей, быстроты и выносливости с общей осведомленностью, практическим интеллектом (С1); силовой выносливости со способностью выносить логические суждения (С3); скоростно-силовых способностей со способностью к образному синтезу (С7); силовых способностей со способностью к объемно-геометрическому анализу (С8).

Таблица 2

**Корреляционные связи показателей двигательных и умственных способностей школьников**

Двигательные проявления	Субтесты									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	IQ
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Кистевая динамометрия правой рукой	- 218	-	-	-	-	-	-	-257*	-	- 223
Кистевая динамометрия левой рукой	-	-	-	-221	-	-	- 205	- 206	-	- 272*
Становая динамометрия	- 246*	-	-	-	-	-	- 229	- 272*	-	- 270*
Подтягивание на перекладине	-	-	- 374**	-218	-	- 236	- 231	-	-	- 329**

\* Положительная связь какой-либо умственной способности с такими показателями, как челночный бег, бег на 30, 60, 1000 и 2000 м, свидетельствует о том, что высокому проявлению умственной способности чаще сопутствует большее время бега, т. е. худший результат, и наоборот. Поэтому положительную связь умственных способностей с обозначенными показателями тестов мы читаем как их отрицательную связь со скоростно-силовыми способностями, быстротой и выносливостью.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Сгибание – разгибание рук в упоре на брусьях	–	–	–265*	–227	–	–	–210	–	–	–281*
Поднимание ног к перекладине	–	–	–454**	–	–	–	–238	–	–	–245*
Метание гранаты	–205	–	–313*	–	–	–	–415**	–277*	–	–332**
Прыжок в длину	–241*	–	–204	–	–	–	–304*	–	–	–242*
Челночный бег	254*	228	–	–	–	–	219	–	–	253*
Бег на 30 м	326**	–	–	–	211	–	–	219	–	252*
Бег на 60 м	312**	206	344**	234	343**	–	–	207	–	373**
Бег на 1000 м	–	–	–	–	–	–	218	275*	216	220
Бег на 2000 м	277*	–	–	205	–	–	–	–	204	245*

*Примечание.* В таблице отмечены коэффициенты корреляции между показателями от уровня значимости  $P \leq 0,1$ . IQ – общий уровень интеллекта. Нули и запятые опущены.

Полученные результаты дают основание предположить о некотором гетерохронном развитии двигательных и умственных способностей у юношей в рассматриваемом возрастном периоде.

В контексте рассматриваемой проблемы существенным представляется изучение у школьников типологических особенностей проявлений свойств нервной системы, выступающих в роли задатков развития как двигательных, так и умственных способностей [3; 8; 9; 10; 16; 18]. Анализ полученных в исследовании результатов показал наличие определенных отличий у школьников, различающихся уровнем проявления интеллекта. В частности, выявлено, что школьники с высоким уровнем проявления интеллекта характеризуются более слабой нервной системой, низкой либо средней подвижностью возбуждения и преобладанием торможения по «внутреннему» балансу (табл. 3). В указанных проявлениях они на достоверном уровне ( $P \leq 0,05$ ) отличаются от тех, у кого выявлен низкий уровень интеллекта. У лиц со средним уровнем интеллекта также выявлена слабая нервная система, но при этом у них отмечается средняя либо высокая подвижность возбуждения, уравновешенность либо преобладание возбуждения по «внутреннему» балансу. Школьники же с низким уровнем интеллекта характеризуются сравнительно большей силой нервной системы, высокой подвижностью процесса возбуждения, преобладанием возбуждения по «внутреннему» балансу.

**Типологические особенности свойств нервной системы у школьников,  
различающихся уровнем проявления интеллекта**

Уровень проявления интеллекта		Типологические свойства нервной системы				
		сила нервной системы	подвижность возбуждения	подвижность торможения	«внешний» баланс	«внутренний» баланс
Высокий интеллект	$M_1$	- 36,38	0,89	0,96	14,57	14,33
	$m\pm$	11,69	0,27	0,52	10,82	5,73
Средний интеллект	$M_2$	- 33,61	1,14	0,95	18,00	17,87
	$m\pm$	13,52	0,44	0,4	11,81	6,72
Низкий интеллект	$M_3$	- 27,59	1,13	1,04	18,05	19,73
	$m\pm$	9,94	0,34	0,45	8,24	8,71
Достоверность различий ( <i>t</i> -критерий Стьюдента)						
$M_1-M_2$		0,71	2,26*	0,06	0,98	1,84
$M_1-M_3$		2,59*	2,55*	0,5	1,15	2,35*
$M_2-M_3$		1,67	0,07	0,66	0,01	0,78

Данные, приведенные в табл. 3, в определенной степени проливают свет на выявленные отрицательные связи изучаемых способностей. В частности, проявления силы и силовой выносливости отрицательно коррелируют с рядом умственных способностей и общим уровнем интеллекта. В работе В. А. Сальникова [16] на основе анализа и обобщения собственных исследований и работ других авторов констатируется, что медленная изометрическая сила значительно проявляется у лиц с сильной нервной системой.

В то же время, по имеющимся в литературе данным, проявлению умственных способностей, на ранних этапах онтогенеза, благоприятствует противоположный полюс данного типологического свойства – слабая нервная система. Еще Н. С. Лейтес отмечал, что слабость нервной системы, характеризующаяся высокой чувствительностью, влияет на впечатлительность, яркость восприятия, формирование любознательности, исследовательской активности, являющихся неременным условием развития одаренности [9]. При этом слабая нервная система, как показано в исследованиях, связана с высоким уровнем проявления вербального интеллекта. В частности, смысловая переработка и смысловое кодирование информации [7], решение логических задач [2] успешнее осуществляются лицами со слабой нервной системой.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что двигательные и умственные способности у юношей по-разному соотносятся в рассматриваемом возрастном периоде. Есть основание полагать, что в определенном возрасте возможно некоторое преобладание в развитии либо умственных, либо двигательных функциональных систем, что, очевидно,

в какой-то степени связано с типологическими особенностями проявлений свойств нервной системы, являющихся задатками к развитию как умственных, так и двигательных способностей. Вполне очевидно, что сами по себе типологические особенности проявлений свойств нервной системы не могут предопределять развитие тех или иных способностей. Именно обучение, тренировка, будучи ведущими факторами развития, являются определяющими. В этой связи обучение должно ориентироваться на учащегося, обладающего уникальной индивидуальностью, дабы создать оптимальные условия как для двигательного, так и для умственного развития всех учащихся. Не исключено, что выявленная в исследовании картина является следствием того, что, оказываясь в относительно одинаковой образовательной среде, существенные различия в уровнях проявлений способностей не могут не определяться, по выражению Б. М. Теплова [18], той «почвой», на которой легче формируются одни индивидуальные особенности и сложнее другие. Вполне резонно отмечает и М. С. Егорова, что «одинаковые средовые условия развития будут более благоприятными для людей с одним генотипом и менее благоприятны для людей с другим генотипом» [5, с. 15]. Значит, и образовательная среда, ориентированная на «усредненного» ученика, может в большей или меньшей степени стимулировать развитие способностей одних и оказывать тормозящее влияние на развитие других, при этом косвенно (через большую или меньшую успешность освоения учебных программ) влиять и на учебную мотивацию.

### Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
2. **Акимова, М. К.** Динамические характеристики нервной системы и проблема природных задатков способностей / М. К. Акимова // Вопросы психологии. – 1980. – № 3. – С. 101–108.
3. **Голубева, Э. А.** Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева. – М.: Прометей, 1993. – 306 с.
4. **Дружинин, В. Н.** Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
5. **Егорова, М. С.** Онтогенетика индивидуальности человека / М. С. Егорова, Т. М. Марютина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 9–16.
6. **Запорожец, А. В.** Психология действия / А. В. Запорожец. – М.; Воронеж, 2000. – 736 с.
7. **Изюмова, С. А.** К проблеме природы способностей: задатки мнемических способностей у школьников литературного и математического классов / С. А. Изюмова // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 6. – С. 55–71.
8. **Ильин, Е. П.** Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.

9. **Лейтес, Н. С.** Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – М.; Воронеж, 1997. – 448 с.
10. **Лейтес, Н. С.** Проблема общих способностей в возрастном аспекте / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1969. – № 2. – С. 15–24.
11. **Ломов, Б. Ф.** Системность в психологии / Б. Ф. Ломов. – М.; Воронеж, 1996. – 384 с.
12. **Мерлин, В. С.** Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.; Воронеж, 1996. – 446 с.
13. **Наследов, А. Д.** Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
14. Развитие психофизиологических функций взрослых людей. / Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. – М.: Педагогика, 1972. – 248 с.
15. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
16. **Сальников, В. А.** Индивидуальные различия в системе спортивной деятельности / В. А. Сальников. – Омск, 2003. – 261 с.
17. **Сидоренко, Е. В.** Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 350 с.
18. **Теплов, Б. М.** Труды по психофизиологии индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2004. – 444 с.
19. **Ясюкова, Л. А.** Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST): Методическое руководство / Л. А. Ясюкова. – СПб: ГП «ИМАТОН», 2002. – 80 с.



## РАЗДЕЛ XI В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

---

### ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

**Диссертационный совет ДМ 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 <b>Лепин Петр Вольдемарович</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Беловолов Валерий Александрович</b>
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор <b>Беловолова Светлана Павловна</b>

**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 <b>Лопаткин Владимир Михайлович</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Орлов Александр Николаевич</b>
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор <b>Шептенко Полина Андреевна</b>

**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 <b>Найн Альберт Яковлевич</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Куликов Леонид Михайлович</b>
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор <b>Кузьмин Андрей Михайлович</b>

---

**О НОВЫХ КНИГАХ**

**Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. научн. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М.: Гуманир. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – 592. (ISBN 978–5–691–01685–1)**

Пятый выпуск продолжающегося издания посвящен выявлению и исследованию понятийно-терминологических проблем педагогической науки, обусловленных процессами интеграции и дифференциации научного знания

**ИЗ ПРЕДИСЛОВИЯ**

Понятие интеграции сегодня, безусловно, относится к числу наиболее распространенных характеристик общественных процессов и явлений. И это вполне закономерно. На протяжении длительного времени в развитии всех сфер человеческой деятельности и форм общественного сознания определяющей была тенденция специализации, дифференциации, разветвления, выделения все более мелких, частных, узкоспециальных областей, частей, фрагментов, отраслей. Этим путем шло развитие науки, производственно-экономической сферы и всех сфер духовного производства. В результате к концу второго тысячелетия человек ощутил себя живущим в «разорванном», «фрагментарном» мире. Более того, он утратил ощущение своей собственной целостности и единства с окружающим его миром – как природным, так и социальным. Осознанию этого в немалой степени способствовали и крайне негативные последствия глобальной «разорванности» бытия, выразившиеся в экологических катастрофах, экономических кризисах, социальных конфликтах, нарастании напряженности, агрессивности или, напротив, депрессивности в обществе и др.

Все это, в конечном счете, и определило активизацию интеграционных тенденций, перенос акцентов в практически-преобразовательной и познавательной деятельности людей и сообществ на поиск путей углубления, усиления взаимосвязей и взаимодействий между, казалось бы, разнородными сферами, явлениями, подходами, направлениями развития, способов объединения их в единое целое. И сегодня интеграционные процессы все больше проявляются на всех уровнях человеческой деятельности, охватывая практически все ее сферы и приобретая характер определяющей тенденции развития человечества в новом тысячелетии.

Однако при этом не следует забывать, что интеграция и дифференциация, начиная со Спенсера, рассматриваются в науке как два диалектически взаимосвязанных механизма любого эволюционного развития, по сути, две стороны этого процесса, взаимообуславливающие друг друга. Они связаны таким образом, что выделение в процессе дифференциации частей,

элементов системы и их новых функций, как правило, приводит к установлению новых взаимосвязей между ними, т. е. к их интеграции на новом – более высоком и сложном – уровне ее целостности и организованности. Поэтому акцентирование внимания на интеграционных процессах не умаляет значимости сопровождающих и обуславливающих их процессов дифференциации. Это также может привести к разного рода «перекосам», имеющим весьма нежелательные последствия.

Сказанное в полной мере характеризует и современный этап развития отечественного образования, а также научно-педагогического знания. Интеграционные тенденции в этой сфере ярко проявляются и на организационно-институциональном уровне, и на уровне образовательного процесса, и на уровне педагогической деятельности, и на уровне научного, теоретико-методологического осмысления и конструирования педагогической реальности. Они охватывают цели и содержание, формы и методы, технологии и средства обучения и воспитания. Причем интеграционные процессы в образовании отличаются особой интенсивностью и многообразием.

Объясняется это тем, что область педагогического знания интегративна по своей сути. Необходимость педагогической интерпретации в образовательных целях практически всех отраслей научного знания, а также подготовки кадров абсолютно для всех сфер профессиональной деятельности обуславливают открытость, «прозрачность» границ области педагогического знания для понятий и научных представлений из самых разных наук и профессиональных лексиконов.

Тот факт, что педагогическая деятельность становится профессией для людей с разным образованием – физическим и филологическим, историческим и химическим, философским и инженерным и т. д., а при этом многие из них ведут научные исследования по педагогической проблематике, становится немаловажным фактором более активного проникновения различных частнонаучных методологий в педагогическую методологию.

Такая специфика педагогической науки особенно заметно проявляется на уровне ее понятийного аппарата и объективно становится причиной его «размытости», «нечеткости», «неопределенности», «неоднозначности». Именно поэтому подобные обвинения, нередко звучащие в адрес педагогики, представляются не всегда обоснованными. И представляется актуальным и своевременным обсуждение этой проблемы широкой научно-педагогической общественностью, чем и определяется тематика данного выпуска сборника, посвященного выявлению и исследованию понятийно-терминологических проблем педагогической науки, обусловленных процессами интеграции и дифференциации научного знания.

Открывает сборник раздел «**Методология педагогики**», в который вошли статьи, затрагивающие некоторые аспекты, важные с точки зрения разви-

тия научно-педагогической методологии и в то же время иллюстрирующие проявление процессов интеграции и дифференциации на этом уровне.

В статье Н. Л. Коршуновой раскрываются методологические характеристики новой аксиологической (оценочной) модели прикладного педагогического исследования, необходимость введения которой – наряду с традиционными теоретической и нормативной моделями – диктуется сегодня, в условиях перехода современной научности от неклассической к постнеклассической стадии, интегратизмом как одним из идейных принципов неклассики. Сущность аксиологического подхода заключается в том, что он позволяет интегрировать при оценке теоретической педагогической деятельности ее познавательный и ценностный ракурсы в единое целое.

Л. А. Беляева в контексте общих процессов интеграции и дифференциации научного знания рассматривает проблему взаимосвязи и соотношения двух содержательно близких, имеющих один и тот же объект исследования наук – философии образования и педагогики. Проведенный сопоставительный анализ позволяет автору обосновать положение об эмпирической природе педагогики, которая обуславливает, с одной стороны, интегративность педагогики, необходимость заимствования ею категорий из других наук, а с другой – характерную для нее ярко выраженную тенденцию к внутренней дифференциации. Такой подход, в частности, обеспечивает методологические основания для систематизации категорий педагогики, что является одной из актуальных и пока еще нерешенных методологических проблем.

Е. В. Бережнова раскрывает проблему интегративности педагогической науки в аспекте содержания профессиональной подготовки учителя. Междисциплинарный характер педагогики на стадии обучения в высшей школе проявляется в дифференцированности, слабой связанности знаний из разных научных областей, что препятствует формированию у студентов целостного представления об учебно-воспитательном процессе, об их будущей профессиональной деятельности. Интегративным началом, позволяющим объединить знания по педагогическим дисциплинам в единую систему, по мнению автора, могут выступать методологические знания. Рассмотрению сущности этого понятия и посвящена статья.

Одно из определяющих направлений развития методологии педагогики сегодня связано с освоением нового междисциплинарного, общенаучного исследовательского подхода – синергетического. Так, его применение в исследовании и разработке дидактических систем, как показывает в своей статье А. П. Усольцев, открывает большие перспективы. В частности, синергетический подход обеспечивает реальные возможности для преодоления острейшего диалектического противоречия, характеризующего развитие системы российского образования на современном этапе, – между гуманизацией образования, диктующей необходимость широкого внедрения индивидуально-дифференцированного, личностно ориентированного подхода к

обучению, и технологизацией образовательных процессов, требующей алгоритмизации педагогической деятельности на основе универсализации дидактических средств, формализации образовательных процедур и интеграции частных методик обучения различным предметам. Автор раскрывает основные синергетические свойства дидактических систем, учет и использование которых позволяют определять пути их совершенствования.

Г. Н. Штинова раскрывает сущность образовательного пространства как педагогического феномена, актуализация которого непосредственно обусловлена интеграционными процессами в образовании, и обосновывает методологическую значимость этой новой педагогической категории, отражающей синергетическую природу образования.

Н. К. Чапаев и И. П. Верещагина дают обобщенное представление о понятии интеграции посредством раскрытия его феноменологии как синкретического образа важнейших объемно-содержательных характеристик, концентрирующих в себе все многообразие проявлений данного понятия. В целях упрощения понимания сущности высказываемых позиций авторы приводят их в вопросно-ответной форме.

Статья А. А. и Ю. Н. Фроловых является изложением и обоснованием алгоритмизированного подхода к формированию определений понятий, основанного на структуре адекватного (научного) продуктивного мышления. Особую актуальность данный подход, обеспечивающий единство интеграции и дифференциации научного знания, как отмечают авторы, имеет для педагогической науки и практической педагогики, стоящих у истоков формирования адекватного восприятия мира.

В статье И. Г. Шамсутдиновой освещается проблема логики и методологии научной статьи в педагогике как особой формы педагогического дискурса, который предстает в ней обращенностью к читателю не с готовым знанием, а с авторским обоснованием, логичным доказательством, обсуждением определенной научной проблемы и способов ее решения. Именно в этом аспекте статья реализует непосредственные цели и функции науки: производство и систематизацию знаний, описание, объяснение и обоснование процессов и явлений действительности (в данном случае педагогической). При этом статья как жанр научной литературы, обращенный к самому широкому кругу адресатов, пожалуй, в наибольшей степени иллюстрирует значимость интеграции содержательно-логических (специально-научных) и формальных культурно-речевых (филологических) аспектов организации текста для достижения научных целей.

Раздел «**Общая педагогика**» открывает статья Б. М. Игошева, в которой сущность Болонского процесса, выступающего наиболее ярким выражением международной интеграции в области образования, раскрывается в понятийном аспекте.



Вместе с тем интеграционные процессы формирования общеевропейского образовательного пространства пока не получили однозначной оценки и в мире, и в нашей стране. В частности, В. Л. Бенин и Е. Д. Жукова в своей статье показывают, что стремительный рост объема информации, характерный для современного общества, неизбежно порождает новое явление, которое раскрывается через понятие «мозаичности» знания, мировоззрения, и в конечном итоге – всей культуры, а «мозаичная культура», в свою очередь, разрушает традиционные формы культурной трансляции знаний. В этой ситуации именно образование должно взять на себя функцию базовых структур социализации и инкультурации личности. Поэтому вопрос: насколько всеобщая модель образования, ориентированная на личность как некую отвлеченную социальную форму, сможет удовлетворить внутрикультурные запросы приобретает чрезвычайную актуальность и остроту.

И. А. Маврина раскрывает сущность понятия «социальность образования», актуализация которого сегодня обусловлена необходимостью осмысления новых тенденций в развитии образования, связанных с качественным изменением его места и роли в общественных процессах в XXI в. Появление таких новых понятий в педагогике является непосредственным выражением интеграционных процессов в осмыслении образования как социального феномена, требующих адаптации к педагогической науке понятий и терминов из других научных областей – социологии, психологии, философии.

Статья Н. С. Пряжникова носит скорее постановочный характер, но она поднимает целый ряд важных и достаточно болезненных вопросов, которые связаны с коммерциализацией отечественного образования в современных условиях становления в стране рыночной экономики. Очевидно, что социально-этические и морально-психологические трактовки обусловленных этими процессами явлений и категорий, которые в настоящее время преобладают в анализе ситуации педагогами (и достаточно обобщенно представлены в статье), должны быть дополнены глубокими и всесторонними экономическими исследованиями. Тем самым намечается новая область интегративных исследований, органично сочетающих гуманитарные и экономические подходы в изучении проблем развития образования.

Необходимость применения интегративных подходов и учета интеграционных процессов осознается также при изучении отдельных педагогических явлений и систем. Так, в статье И. С. Зиминой проблемы целенаправленного формирования в процессе обучения качеств личности человека, обеспечивающих его жизненную активность, которые приобретают в современных условиях негативного влияния на развитие детей компьютеризации и телевидения чрезвычайную остроту, раскрываются через междисциплинарное понятие пассионарности. Его научно-педагогическая разработка требует опоры на исследования данного явления в области генетики, биологии, психологии, социальности.

С другой стороны, более глубокое научное осмысление важных с точки зрения педагогики явлений действительности закономерно приводит к их дифференциации. Г. С. Сухобская в своей статье показывает, что такие характеристики личности, как социальная и социально-психологическая зрелость, которые в реальном процессе жизнедеятельности человека образуют единый феномен, в педагогическом аспекте их формирования должны четко различаться.

Проведенный Е. В. Коротаевой анализ процесса становления категории «педагогическое взаимодействие» показывает, что область ее применения постоянно расширяется. И обусловлено это, в первую очередь, развитием интеграционных процессов в образовательном пространстве на самых разных уровнях – начиная с локальных образовательных систем и заканчивая межгосударственными, которые могут изучаться в том числе и с позиций педагогического взаимодействия.

Н. А. Рачковская выделяет лишь один аспект педагогического взаимодействия – эмоциональный, который объективируется в таких понятиях, как «эмоциональная культура педагога», «эмоционализация процесса изучения будущим педагогом педагогических дисциплин», «эмоциональный фон обучения» и др. До недавнего времени данный аспект педагогического процесса рассматривался только в контексте психологических проблем обучения, однако в условиях переориентации культуры и образования на гуманистические ценности он приобретает самостоятельную значимость и требует комплексных исследований, интегрирующих собственно педагогические, психологические, социальные и другие подходы.

В русле той же проблематики лежит статья В. Д. Ширшова, раскрывающая педагогическое значение знаков и символов фасцинации, сознательное и профессиональное использование которых педагогом позволяет оптимизировать управление образовательным процессом, поведением и поступками учащихся через их эмоциональную сферу. Такое расширение спектра педагогических средств связано с введением в понятийный аппарат педагогики новых понятий и терминов, требующих теоретического осмысления и адаптации в соответствии с образовательными целями.

В. Э. Штейнберг и Н. Н. Манько в своей статье раскрывают сущность и методологические основы инструментальной дидактики и дидактического дизайна, знаменующих качественно новый этап в развитии средств обучения, связанный с разработкой новых дидактических инструментов, главной функцией которых является инициирование механизмов аналитико-логической переработки и усвоения знаний на основе их моделирования. Поиск новых оснований дидактики, отличных от традиционных методов обучения, в основе которых лежат исторически сложившиеся механизмы отражения знаний (чувственно-образное и вербально-логическое), и создававшихся для них дидактических средств материальной и словесной наглядности,

продиктован необходимостью преодоления разрыва между уровнями интеллектуальной деятельности в научно-производственной сфере и образовании, возникшего вследствие интенсивного развития науки и производства.

Статья А. Н. Галагузова и И. А. Ларионовой посвящена рассмотрению методологически и методически единого подхода к задаче как интеграционному феномену «гуманитарных» и «точных» направлений научной познавательной деятельности, разделенные на которые сформировалось в процессе дифференциации науки. Принципиально единый подход к решению задач как в естественно-научной, так и в гуманитарных областях научного знания возможен, по мнению авторов, постольку, поскольку методология и методики понятийного обеспечения и установления причинно-следственных связей между явлениями одинаковы для естественно-научной и гуманитарной сфер познавательной деятельности, объединяя их в единое научное знание.

М. А. Беляева в своей статье осмысляет с педагогических позиций, на первый взгляд, совсем не педагогическое понятие «репродуктивная культура» и показывает, что ее формирование, прежде всего, у молодежи, становится сегодня одним из важнейших направлений образовательной и воспитательной работы, от реализации которого зависит решение демографических и целого ряда других социальных проблем российской действительности. Вести такую работу должны педагоги, психологи, социальные педагоги, специалисты по социальной работе, владеющие соответствующими знаниями и умениями, что, в свою очередь, обуславливает необходимость появления нового, интегративного направления подготовки кадров, а значит, и соответствующей образовательной области.

В аспекте понятийного генезиса А. Г. Сломчинский рассматривает актуальные проблемы развития относительно молодой интегративной области педагогических знаний – пенитенциарной педагогики. Выявленные автором проблемы невозможно решить без более активного обращения к достижениям смежных отраслей знания, в том числе к вопросам юриспруденции, психологии, теории управления, административной деятельности, истории и др.

Раздел «**Профессиональная педагогика**» посвящен проблемам развития профессионального образования и исследующей их отрасли педагогического знания. Его открывает статья Е. В. Ткаченко, которая ставит целый ряд методологически и теоретически значимых вопросов, обусловленных интеграционными тенденциями, обозначившимися на рубеже тысячелетий в развитии российского начального, среднего и высшего профессионального образования.

Статья Г. Д. Бухаровой также носит прежде всего постановочный характер. И представляет точку зрения автора по некоторым ключевым категориям и понятиям современной педагогики и образования и проблемам

обновления их категориально-понятийного аппарата, которые рассматриваются в аспекте более четкой дифференциации, разграничения общей и профессиональной педагогики, развития профессионального образования как самостоятельной образовательной области.

Е. А. Соколовская и Т. В. Шадрина в своей статье акцентируют внимание на проблеме переосмысления места знания в структуре целей и ценностей образования, обусловленной, с одной стороны, переопределением в современной общенаучной методологии самого феномена знания, дифференциация которого на предшествующих этапах развития науки привела к утрате целостного видения отображаемых в знании явлений реальности, а с другой – актуальной потребностью придания знаниям, осваиваемым в любом образовании, и прежде всего профессиональном, человеческих, личностных смыслов, поскольку рассогласованность получаемых в образовании знаний и воплощения их человеком в собственном образе жизни – сегодня особенно острая проблема.

Одним из аспектов этой проблемы можно считать проблему оторванности знаний, получаемых студентами в рамках отдельных учебных дисциплин, изучаемых в вузе, от их будущей профессиональной деятельности. В частности, М. П. Золотухина указывает на необходимость углубления интеграции профильных профессиональных и лингвистических знаний в процессе изучения иностранного языка студентами технических специальностей. Одним из основных условий этого является организация целенаправленного взаимодействия, сотрудничества специалистов профильных дисциплин и преподавателей иностранных языков.

Необходимость создания условий для усиления субъектности обучающихся, активизации их личностных смыслов и позиции в обучении требует, в свою очередь, изменения позиции педагога, расширения спектра его профессиональных ролей-функций в соответствии с различными образовательными целями. Так, в педагогике в последние годы получает все большее распространение модерация как форма группового обучающего взаимодействия, позволяющая участникам ощутить собственную причастность к процессам принятия решений и при этом ориентированная на организацию сотрудничества в группе. Сущность этого нового понятия и технологические характеристики модерации, применяемой в основном в обучении взрослых, рассматриваются в статье Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой.

Несколько статей раздела раскрывают понятийные проблемы, связанные с внедрением в практику отечественного профессионального образования компетентностного подхода, который сегодня признается мировым сообществом как один из наиболее адекватных ответов системы образования на изменившиеся запросы постиндустриального, информационного общества. Так, в двух разных статьях – Э. Ф. Зеера и Т. А. Матвеевой – представлены авторские точки зрения на соотношение основных категорий и понятий

компетентностно-ориентированного профессионального образования, которые обуславливают его интегративный характер – и на уровне целей образования, и на уровне его содержания, и на уровне применяемых образовательных технологий, и на уровне результата образования.

Последний аспект рассматривается в статье Л. М. Кустова как проблема формирования интегральной субъектности, носителем которой должен стать каждый профессионально образованный человек, чтобы быть компетентным и перспективным на рынке труда в современном обществе.

По существу эта же проблема волнует М. Е. Дуранова, который в своей статье акцентирует внимание на необходимости подчинения общеобразовательного этапа подготовки, который выделяется во всех вузовских профессионально-образовательных программах, идее социокультурного образования будущих специалистов как целостного компонента профессионального образования, интегрирующего общегуманитарные, социальные знания, предусмотренные образовательными стандартами, и направленного на формирование социокультурной компетентности специалистов.

С. А. Новоселов анализирует понятие «направленность творческой деятельности», которая имеет три аспекта – цивилизационный (культуроориентированный), экономический и личностный. Соответственно, процесс формирования направленности творчества в условиях педагогической системы неразрывно связан с формированием не только собственно направленности личности на творчество (что на сегодняшний день признается в педагогике одним из важнейших слагаемых общей образованности и профессиональной компетентности), но и одновременно на достижение основанного на творчестве экономического успеха, а также цивилизационной ориентированности субъекта творчества на общечеловеческие ценности.

В статье П. Ф. Кубрушко рассматривается содержание научного творчества, сквозные линии и базовые ступени развития способностей к научному творчеству, и в связи с этим раскрывается понятие научного образования, а также обсуждается проблема организационного выделения его как самостоятельной отрасли систематического образования (наряду с общим и профессиональным образованием).

Процессы дифференциации в профессиональном образовании проявляются также в формировании новых направлений, возникающих на основе интеграции педагогических знаний и знаний других научно-профессиональных областей. Так, статья Т. М. Резер посвящена проблеме интеграции психолого-педагогических и медицинских научных знаний о человеке, исследование которой обеспечивает условия для проектирования эффективных медико-педагогических технологий в целях здоровьесбережения участников образовательного процесса и развития нового направления в профессиональном образовании – медико-педагогического образования.

Одной из актуальных проблем современного профессионального образования, от решения которой во многом зависит его дальнейшее развитие, также является проблема возрождения – с учетом прошлого опыта, но с ориентацией на сегодняшние социально-экономические реальности – системы профориентации, что требует интеграции целенаправленной деятельности многих социальных институтов и структур. Ее системные характеристики и возможные перспективы развития в стране оценивает в своей статье Е. Ю. Пряжникова.

Традиционный для сборника раздел «**Социальная педагогика и социальная работа**» включает статьи, посвященные различным аспектам развития и научного осмысления этих интегративных по своей сущности и активно взаимодействующих между собой областей практической, научной и образовательной деятельности.

И. А. Липский обосновывает статус социальной педагогики в системе научного знания и раскрывает свое видение структуризации социально-педагогического знания с позиций интегрированного подхода, суть которого заключается в том, что социальная педагогика одновременно может выступать и объективно выступает в разных качественных состояниях – как практика, как наука и как образовательный комплекс.

М. А. Галагузова рассматривает проблему определения статуса социальной педагогики с позиций категориально-системного подхода, т. е. через призму интеграции и дифференциации ее понятийного аппарата, выявления ее основных, системообразующих категорий, определяющих связи социальной педагогики с другими гуманитарными науками, оказывающими в той или иной степени влияние на ее развитие.

Как считают многие исследователи, среди наук о человеке наиболее активное и результативное взаимодействие социальная педагогика имеет сегодня с социальной работой. С. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова и Л. К. Синцова в своей совместной статье показывают, что в настоящее время, когда период дифференциации социального знания сменился периодом его интеграции, в объяснении взаимосвязи этих двух областей научного знания и социальной практики также начинают доминировать интеграционные тенденции. Это со всей определенностью выдвигает на передний план проблемы определения общего и различий в культуросоцентричности, глобализме и регионализме содержания и форм организации современного социального образования в России, прежде всего в подготовке профессиональных социальных работников и социальных педагогов.

С точки зрения разработки содержания социального образования важное значение приобретает конституирование научных основ социальной практики, в частности социальной работы. В русле этой проблематики лежат две статьи. Е. Г. Студёнова анализирует философские концепции, адекватные сущности теории социальной работы, которая имеет ярко выраженный



интегративно-междисциплинарный характер и для которой характерно стремление не столько к отражению, сколько к преобразующему пониманию социальной действительности.

Л. Г. Гусякова раскрывает специфику социологии социальной работы исходя из того, что подход к определению предмета теории социальной работы с необходимостью требует комплексного, целостного видения жизни человека и общества. В соответствии с этим повышается актуальность и значимость признания статуса социологии социальной работы как отраслевой социологической теории современного витализма, который в отличие от большинства других теоретических парадигм предполагает комплексное интегративное видение социальных проблем в современном обществе.

Интегративность сферы социальной работы и социальной педагогики наиболее ярко проявляется в том, что эта сфера выходит далеко за рамки образования как социального института и системы образовательно-воспитательных учреждений. Она охватывает практически все общество, чем обусловлен и тот факт, что на ее развитие самое непосредственное влияние оказывает не только образовательная, но в первую очередь социальная политика. Этим влиянием во многом определяется даже развитие понятийного аппарата данной сферы.

Так, в последние годы все большие масштабы принимает такое направление развития предметного языка социальной работы, как политическая корректность. Сущность этого языкового движения, его сильные и слабые стороны, различные точки зрения относительно правомерности такого «вмешательства» в развитие понятийного аппарата социальной работы раскрываются в статье И. В. Наместниковой.

Статья С. С. Гиля посвящена анализу категориальной структуры современной молодежной политики, которая определяется государственным актом федерального уровня – Стратегией государственной молодежной политики России до 2016 г.

Важным направлением социальной практики в современном обществе остается благотворительная деятельность. Чаще всего понятие «благотворительность» употребляется в контексте социальной работы. Т. С. Дорохова в своей статье анализирует это явление в социально-педагогическом аспекте.

Завершает раздел статья Л. В. Мардахаева, посвященная рассмотрению сущности и содержания социально-педагогической технологии.

Раздел **«Специальная педагогика»** содержит три статьи.

В статье Н. М. Назаровой специальная педагогика рассматривается в аспекте ее взаимоотношений с общей педагогикой, из недр которой она выделилась в процессе исторического развития и дифференциации массовой системы образования. В то же время, несмотря на постепенно усиливавшееся обособление специальной педагогики под влиянием «дефектологической»

модели, на всем протяжении развития специальной и массовой систем образования между ними шел постоянный обмен идеями и технологиями, вследствие чего специальная педагогика остается отраслью педагогического знания, и ее развитие определяется педагогической наукой.

Л. И. Аксенова раскрывает аспект взаимодействия специальной педагогики с другой отраслью педагогического знания – социальной педагогикой. Автор статьи показывает, что современные проблемы, стоящие перед этими отраслями педагогики, требуют новых теоретических знаний и новых технологий на уровне не просто их взаимосвязей, а глубокой интеграции.

В. В. Коркунов и С. О. Брызгалова анализируют интеграционные тенденции, наметившиеся в последние годы в развитии системы специального образования, в контексте проблемы включения лиц с особыми потребностями в общую систему обучения и воспитания. Сама эта проблема, поставленная Всемирной конференцией перед правительствами всех стран в форме призыва законодательно принять принцип инклюзивного образования, является результатом эволюции взглядов мирового сообщества в рамках международной интеграции.

Безусловно, статьи, вошедшие в данный выпуск сборника «Понятийный аппарат педагогики и образования», не исчерпывают всех аспектов и проблем, которые детерминируются процессами дифференциации и интеграции, определяющими развитие и педагогической науки, и образовательной практики на современном этапе. Да все эти проблемы и невозможно охватить в рамках одного издания. Цель предлагаемого выпуска – обозначить данную проблематику, целенаправить научно-педагогическую рефлексию на ее осмысление и предложить как предмет научных междисциплинарных обсуждений, дискуссий и исследований.

Редакционная коллегия надеется, что представленные в данном выпуске сборника материалы заинтересуют не только ученых-педагогов, но и представителей других научных областей, и благодарит всех авторов, принявших участие в сборнике, а также всех его читателей за интерес к проблемам развития и совершенствования понятийного аппарата педагогики и образования.

## 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.

д) сведения об авторе: фамилия, имя отчество, ученая степень, ученое звание, организация, должность, E-mail, город.

*Пример:* Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, E-mail ....., Новосибирск.

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

**Артюшкин Олег Валентинович** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, Абакан

**Асланов Рамиз Мутталимович** – доктор педагогических наук, член – корреспондент МАНПО, профессор кафедры математического анализа Московского педагогического государственного университета, Москва

**Батракова Светлана Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, Ярославль

**Вещева Наталья Валентиновна** – кандидат педагогических наук, заместитель декана факультета повышения квалификации преподавателей ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», Красноярск

**Воскресасенко Ольга Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, Пенза

**Газизова Альфия Ильдусовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков филиала Казанского государственного университета, Набережные Челны

**Галагузов Алексей Николаевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных и медико-биологических дисциплин филиала Сибирского государственного университета физической культуры и спорта, Екатеринбург

**Грачева Наталья Ивановна** – старший преподаватель кафедры математического анализа Московского педагогического государственного университета, Москва

**Дорохова Татьяна Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного и социального образования Уральского института социального образования – филиала Российского государственного социального университета, Екатеринбург

**Жданов Сергей Иванович** – старший преподаватель кафедры физического воспитания Орского гуманитарно-технологического института, Орск

**Заворин Владимир Васильевич** – директор муниципального общеобразовательного учреждения «Гимназия №59», отличник народного образования, Новокузнецк

**Игошев Борис Михайлович** – кандидат педагогических наук, профессор, ректор Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург

**Карлов Геннадий Петрович** – кандидат технических наук, доцент, проректор по дополнительному образованию ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», Красноярск

**Кашкорова Галина Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск

**Кирпичников Михаил Петрович** – доктор биологических наук, профессор, проректор МГУ, председатель ВАК, академик РАН, Москва

**Ковбасюк Ольга Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной деловой коммуникации Хабаровской государственной академии экономики и права, Хабаровск

**Кукушкина Елена Дмитриевна** – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Института русской литературы (Пушкинский Дом) РАН, Санкт-Петербург

**Кулик Алла Дмитриевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Российского университета дружбы народов, Москва

**Кундозерова Людмила Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк

**Ларионова Ирина Анатольевна** – кандидат педагогических наук, профессор, директор Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург

**Ларченко Ирина Николаевна** – кандидат педагогических наук, начальник отдела непрерывного образования Тюменского государственного нефтегазового университета, Тюмень

**Леденева Инна Валерьевна** – старший преподаватель кафедры физического воспитания Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, Омск

**Любимова Ольга Вячеславовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессиональная педагогика» инженерно-педагогического факультета ГОУ ВПО «Ижевского государственного технического университета», Ижевск

**Макаридин Дмитрий Николаевич** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры теоретических основ физического воспитания института физической культуры Тюменского государственного университета, Тюмень

**Меркулова Людмила Петровна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Самарского государственного аэрокосмического университета, Самара

**Меркулова Наталья Александровна** – старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного гуманитарного университета, Владимир



**Мижева Светлана Руслановна** – ассистент кафедры гражданского права Ставропольского института им. В. Д. Чурсина, Ставрополь

**Мищенко Владимир Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент ГОУ ВПО «Югорский государственный университет», Ханты-Мансийск

**Моложавенко Вера Леонидовна** – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель отдела управления качеством Тюменского государственного нефтегазового университета, Тюмень

**Мосина Маргарита Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики и информационных технологий образования Пермского государственного технического университета, Пермь

**Омарова Патимат Омаровна** – кандидат психологических наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», Махачкала

**Омельченко Игорь Николаевич** – директор Тюменского нефтегазового колледжа Тюменского государственного нефтегазового университета, Тюмень

**Паршина Татьяна Борисовна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая научной психолого-педагогической лабораторией Пензенской государственной технологической академии, Пенза

**Ревенко Евгений Михайлович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, Омск

**Сальников Виктор Александрович** – доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы, ректор Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, Омск

**Сергеева Светлана Васильевна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы Пензенской государственной технологической академии, Пенза

**Скибицкий Эдуард Григорьевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, Новосибирск

**Слесарев Юрий Васильевич** – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права Пензенской государственной технологической академии, Пенза

**Сломчинский Анатолий Геннадьевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка филиала Уральского государственного технического университета – УПИ, Краснотурьинск

**Сотникова Ольга Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общих гуманитарных и естественно-научных дисциплин

Коми республиканской академии государственной службы и управления при Главе Республики Коми, Сыктывкар

**Стрелкова Светлана Юрьевна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка Поморского государственного университета, Архангельск

**Строева Галина Владимировна** – кандидат педагогических наук, докторант Новгородского государственного университета, Новгород

**Тарнаева Лариса Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Ткаченко Евгений Викторович** – доктор химических наук, профессор, академик Российской академии образования, член Президиума Российской академии образования, главный научный сотрудник Научно-исследовательского института развития профессионального образования, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, Москва

**Ужан Ольга Юрьевна** – преподаватель истории и обществознания профессионального лицея №70, г. Новокузнецк, соискатель аспирантуры Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк

**Улзытуева Александра Ивановна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Забайкальского государственного гуманитарно–педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Чита

**Ушакова Елена Владимировна** – старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, заместитель декана факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

**Федорова Анна Александровна** – учитель математики и информатики I категории школы № 763, аспирант кафедры математического анализа Московского педагогического государственного университета, Москва

**Хрисанова Елена Геннадьевна** – доктор педагогических наук, профессор ГОУ ВПО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева», Чебоксары

**Худин Александр Николаевич** – проректор Курского государственного университета, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Курск

**Швырёва Татьяна Алексеевна** – старший преподаватель Пензенского государственного педагогического университета им В. Г. Белинского, Пенза

**Шепель Виктор Михайлович** – доктор философских наук, профессор Педагогической академии последипломного образования, Заслуженный деятель науки РФ, президент Лиги профессиональных имеджмейкеров, Москва

**Шубович Марина Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования и социальной

деятельности факультета гуманитарных наук и социальных технологий  
Ульяновского государственного университета, Ульяновск

**Юй Тичжуан** – аспирант Государственного Института русского языка  
имени А. С. Пушкина, Москва



# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

## НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *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 pedagogiceskij žurnal**

**Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. ž.**

**«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358**